

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualnih
čimbenika otpornosti adolescenata grada Zagreba

Studentica: Zrinka Selestrin

Zagreb, srpanj 2017.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualnih čimbenika otpornosti adolescenata grada Zagreba

Studentica : Zrinka Selestrin
Kranželić

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Valentina

Komentorica: izv.prof.dr.sc.Martina Ferić

Zagreb, srpanj 2017.g.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualnih čimbenika otpornosti adolescenata grada Zagreba* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Zrinka Selestrin

Mjesto i datum: Zagreb, srpanj 2017.

Naslov rada: Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualnih čimbenika otpornosti adolescenata grada Zagreba

Ime i prezime studentice: Zrinka Selestrin

Mentorice: izv. prof. dr. sc. Valentina Kranželić (mentorica) i izv. prof. dr. sc. Martina Ferić (komentorica)

Program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Socijalna pedagogija, modul Odrasli(počinitelji kaznenih djela)

Sažetak rada: Temeljni cilj diplomskog rada jest steći uvid u individualnu otpornost učenika srednjih škola iz grada Zagreba te u njihov odnos prema školi. Specifični ciljevi rada su utvrđivanje razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na neka njihova demografska obilježja adolescenata (spol i dob) te njihov odnos prema školi (privrženost školi i školski uspjeh).

Istraživanje je provedeno sredinom travnja 2017. godine na prigodnom uzorku od 220 učenika u dvije srednje strukovne škole te jednoj gimnaziji u Gradu Zagrebu. Uzorak se sastojao od 90 učenika iz Škole za Grafiku, dizajn i medijsku produkciju, 41 učenika iz Veterinarske škole i 89 učenika iz Prve gimnazije. Istraživanje je provedeno u okviru pilot projekta «Pozitivan razvoj adolescenata grada Zagreba: analiza stanja» na Odsjeku za poremećaje u ponašanju, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Za potrebe navedenog projekta, izrađen je instrument koji se sastoji od nekoliko različitih skala te od dodatnih pitanja kojima su prikupljeni sociodemografski podaci o sudionicima istraživanja. Za potrebe ovog rada, kako bi se dobili podaci potrebni za ostvarivanje cilja i kako bi se odgovorilo na postavljene probleme od cjelovitog instrumenta uzeti su u obzir: (1) *Opći podaci o sudionicima istraživanja* (izrađen za potrebe ovog projekta), (2) *Upitnik individualne otpornosti (California Healthy Kids Survey, Supplemental Resilience and Youth Development module, 2007)* i (3) *Skala vezanosti za školu* (Roviš i Bezinović, 2011). U istraživanju je korištena metoda "papir-olovka", a sudjelovanje u istraživanju je bilo anonimno.

Rezultati su pokazali da su na skali individualne otpornosti sudionici postigli visoki prosječni rezultat, dok su na skali Vezanosti za školu – subskali *privrženost školi* postigli ispodprosječni rezultat kao i na drugoj subskali *predanost izvršavanju školskih obaveza* te da nisu relativno

visoko vezani na navedenoj skali. Nadalje, pokazalo se kako ne postoji statistički značajna razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na spol sudionika. Također, nije se pokazala ni statistički značajna razlika između individualne otpornosti sudionika s obzirom na dob sudionika. U pogledu korelacija, dobiveni rezultati ukazali su na statistički značajnu pozitivnu povezanost između individualne otpornosti sudionika i školskog uspjeha izraženog ocjenama ($r=0,14$, $p=0,04$) te između individualne otpornosti i 2 subskale – privrženost školi ($r=0,27$, $p=0,00$) i predanost izvršavanju školskih obaveza ($r=0,37$, $p=0,00$).

Ključne riječi: individualna otpornost, razlika između spola i dobi, školski uspjeh, privrženost školi, predanost izvršavanju školskih obaveza

Title: The relation between academic achievement, school commitment and individual resilience factors of adolescents of Zagreb

Student: Zrinka Selestrin

Mentors: Assoc.Prof. Valentina Kranželić, PhD (mentor), Assoc. Prof. Martina Ferić, PhD (co – mentor)

Program / module: social pedagogy / Adults

Summary: The basic aim of this paper is to gain insight into the individual resilience of high school students from the city of Zagreb and their relation with school. Specific objectives of this research are to determine the differences in individual resilience with respect to some demographic characteristics of adolescents (gender and age) and their relation to school (school commitment and school engagement).

The survey was conducted during April 2017 on a sample of 220 students in two secondary vocational high schools and one gymnasium in the city of Zagreb. The sample consisted of 90 students from Graphic School for Media production and Design, 41 students from the Veterinary high school and 89 students from the First Gymnasium. The survey was conducted in the framework of the pilot project "The positive development of adolescents from City of Zagreb: state of the art" in the Department of Behavioural Disorders, on the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences. For the purposes of this project, an instrument has been created consisting of several different scales and additional questions which collected socio-demographic data on participants in research. For purposes of this study, in order to gain the information needed to accomplish the objective and in order to answer to the research, out of whole instrument, these questionnaire and scales were taken into account: (1) General information on the research participants (created for the purpose of this project), (2) Questionnaire of Individual Resilience (California Healthy Kids Survey, Supplemental Resilience and Youth Development Modules, 2007) and (3) Scale of Relation with School (Roviš, Bezinović, 2011). The paper-pencil method was used in the research and participation in the research was anonymous, as well as in the line with other relevant ethical principles in the field.

The results showed that on the scale of individual resilience the participants achieved a high average score, while on the Scale of Relation with School – subscale *school commitment* the participants achieved low average score, as well as on the second subscale – *school*

engagement which shows they are not relatively high attached on the given scale. Furthermore, there was no statistically significant difference in individual resilience with respect to the gender of the participant. Also, there was no statistically significant difference between the individual resilience of the participants with respect to the age of the participants. In terms of correlations, the obtained results showed a statistically significant positive correlation between individual participants' resilience and school success rates ($r=0,14$, $p=0,04$) and between individual resilience and 2 subscales - school commitment ($r=0,27$, $p=0,00$) and school engagement ($r=0,37$, $p = 0,00$).

Key words: individual resilience, gender and age difference, school success, commitment to school

Sadržaj

Sažetak

Summary

1.	Uvod	1
2.	Problem istraživanja	3
2.1.	Definiranje i istraživanja individualne otpornosti	3
2.1.1.	Definiranje individualne otpornosti	3
2.1.2.	Modeli individualne otpornosti	4
2.1.3.	Istraživanja individualne otpornosti	8
2.2.	Utjecaj spola i dobi na individualnu otpornost kod djece i mladih	14
2.3.	Odnos školskog uspjeha i privrženosti školi i individualne otpornosti kod djece i mladih.....	18
2.3.1.	Školski (ne)uspjeh	19
2.3.2.	Akadska otpornost	21
2.3.3.	Privrženost školi.....	23
3.	Cilj istraživanja i hipoteze	26
3.1.1.	Cilj istraživanja	26
3.1.2.	Problemi i hipoteze istraživanja	26
4.	Metodologija	28
4.1.	Uzorak sudionika	28
4.2.	Mjerni instrumenti	30
4.3.	Postupak provedbe istraživanja	32
4.4.	Obrada podataka	32
5.	Rezultati istraživanja i rasprava	33
5.1.	Individualna otpornost.....	33
5.2.	Odnos individualne otpornosti i spola te dobi sudionika	40
5.3.	Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualne otpornosti kod.....	43

djece i mladih	43
6. Zaključak	46
7. Literatura	49
8. Prilozi	53

1. Uvod

Mnoge osobe imaju izvanredni kapacitet nošenja sa stresom i konstruktivnog suočavanja s rizičnim situacijama, označen kao otpornost. Individualna otpornost kao sposobnost oporavka pojedinca unatoč izloženosti stresnim situacijama i visokorizičnim okolnostima te posljedično pozitivan rast i razvoj, posljednjih tridesetak godina postaju područje intenzivnog istraživanja mnogih stručnjaka (Bašić, 2000, prema Gazdek i Horvat, 2001). Kapacitet koji omogućuje osobi, grupi ili zajednici prevenirati, umanjiti ili svladati štetne utjecaje različitih rizika potpomognut je zaštitnim čimbenicima, odnosno snagama i resursima unutar pojedinca i okoline (Windle, 2011). Neki od zaštitnih čimbenika koja su istraživanja isticala kao ona povezana s otpornošću, a poglavito otpornošću djece su visoka inteligencija, laki temperament, samoregulacija, vještine planiranja, unutarnji lokus kontrole i dobre sposobnosti suočavanja s problemima (Rutter, 1987).

Nadalje, istraživanja individualne otpornosti usmjerila su se i na traženje povezanosti između individualne otpornosti i drugih čimbenika u okolini pojedinca kako bi istražili njihov međusobni odnos i utjecaj. Tako su istraživanja otpornosti među djecom, adolescentima i odraslima otkrila pozitivnu povezanost između socijalne podrške, životnih prihoda, duhovnosti, osobnih/obiteljskih osobina i otpornosti na različite rizične čimbenike, poput psihijatrijskih poremećaja i školskog neuspjeha (Masten i Coatsworth, 1998; Richardson, 2002, prema Turliuc, Mairean i Danila, 2013). Iz svih tih istraživanja može se izvući nekoliko zaključaka: tijekom životnog vijeka višestruki rizici i zaštitni čimbenici mogu biti prisutni, djeca mogu biti otporna u nekim situacijama, ali ne i u drugima, i neki čimbenici mogu biti zaštitni u jednom kontekstu, ali ne moraju biti i u drugom (O'Donnell, Schwab-Stone i Mueeed, 2002).

U pokušaju razumijevanja značaja čimbenika otpornosti u suočavanju s rizičnim čimbenicima, nekoliko je studija usmjerilo svoju pozornost na utjecaj koji pojedine osobine, kao što su dob i spol, imaju na sposobnost pojedinca da se nosi sa rizičnim čimbenicima u njegovom okruženju. Jedno od takvih istraživanja bilo je Eilertsenovo istraživanje (2015) o razlikama u spolu i dobi na otpornost adolescenata. Istraživanje je provedeno na uzorku norveških adolescenata u dobi od 13 do 18 godina. Rezultati su pokazali značajne razlike po spolu na čimbenicima otpornosti koji uključuju osobnu kompetenciju, strukturirano planiranje

i obiteljsku koheziju na način da su dječaci imali više prosječne rezultate od djevojaka. Također, dječaci su imali više prosječne rezultate od djevojaka u svim dobnim skupine i to na čimbenicima otpornosti koji uključuju osobne sposobnosti, strukturirano planiranje i obiteljsku koheziju, dok su djevojke imale više rezultate na čimbenicima socijalne kompetencije i socijalne podrške. Ti rezultati pokazuju nam orijentaciju dječaka i djevojaka u pogledu otpornosti i nošenju s pritiscima te nam daju podatke o razlikama u otpornosti s obzirom na spol i dob adolescenata.

Provodeći istraživanja o okolinskim čimbenicima koji doprinose otpornosti, istraživači su otkrili mogućnost jedinstvenog doprinosa školske povezanosti i privrženosti na otpornost u adolescenciji. Na primjer, Erikson i suradnici (2000, prema Monique Tremblay, 2010) su procijenili izravne i neizravne doprinose elemenata školskog povezivanja u relaciji s delinkvencijom i zlouporabom psihoaktivnih tvari. Predanost školi koja se vidjela kroz ocjene, vrijeme provedeno u pisanju domaćih zadaća i aspiracije prema obrazovanju, pokazala se da posredno utječe na delinkvenciju kroz smanjene razine povezanosti adolescenata s delinkventnim vršnjacima, na taj način smanjujući rizik od delinkventnog ponašanja. Slično tome, Roeser i suradnici (2000, prema Monique Tremblay, 2010) izvijestili su da su adolescenti koji su znatno više cijenili obrazovanje i promatrali svoje životne ciljeve ovisnijima o obrazovnom uspjehu iskazivali manju povezanost s delinkventnim vršnjacima. Na temelju ovakvih nalaza može se zaključiti da će adolescenti koji su razvili snažne veze sa školom i učiteljima vjerojatno internalizirati norme i vrijednosti škole te razviti sposobnost odupiranja rizicima negativnih utjecaja kao što su delinkventni vršnjaci zbog smanjene osjetljivosti na vršnjački utjecaj.

U skladu s navedenim, u radu će se dati pregled teorijskih okvira i istraživanja u području individualne otpornosti s naglaskom na povezanost individualne otpornosti i školskog uspjeha te privrženosti školi. Također, u radu će biti prikazani rezultati istraživanja na uzorku adolescenata grada Zagreba u odnosu na istraživani koncept te će se istražiti odnos individualne otpornosti i određenih karakteristika adolescenata poput spola i dobi.

2. Problem istraživanja

2.1. Definiranje i istraživanja individualne otpornosti

2.1.1. Definiranje individualne otpornosti

Kako bismo dobro razumjeli navedeni odnos koji je temom diplomskog rada i istraživanja, važno je prvenstveno definirati ključne pojmove i koncepte. Za početak je bitno shvatiti značenje otpornosti kao pojma oko kojeg se mnogi istraživači ne slažu, a koji se najčešće definira kao sposobnost brzog oporavka individue nakon nekog neugodnog i stresnog događaja, bilo da je riječ o nesreći ili problemskoj situaciji, pri čemu je naglasak na činjenici da taj oporavak ne rezultira nekim od oblika disfunkcionalnog ponašanja i nadilazi sam izvor stresa (Al Siebert, 2006). Većina istraživača slaže se da osoba mora imati iskustvo nedaće ili rizika kako bi došlo do razvoja otpornosti. Wolin i Wolin (1993) definiraju otpornost kao mogućnost prevladavanja značajnih izazova koji mogu ugroziti pozitivan razvoj i dosljedno vraćanje u prvobitan položaj kako bi osoba dovršila svoje razvojne zadatke koji joj olakšavaju odrastanje. Van Hook (2008), pored ostalog, naglašava kako otpornost može biti postizanje uspješnih životnih ishoda unatoč izloženosti životnih rizicima. Prema Vanistendael (1995, prema Turliuc, Mairean i Danila, 2013), otpornost se sastoji od dvije komponente: otpornost na životne nedaće (sposobnost pojedinca da zaštiti svoju cjelovitost pod utjecajem stresa) i sposobnost izgradnje pozitivnog života u budućnosti unatoč nevoljama. Nadalje, za individualnu otpornost smatra se da se sastoji od 3 važna iskustva, a to su: rizici, potencijali osobe i životni kontekst čineći tako složen proces naziva individualna otpornost (Gilgun, 1999).

U tom pogledu, Siebert (2005) ističe kako svaki pojedinac ima kapaciteta za razvoj otpornosti te navodi da se otpornost može razvijati na 5 razina:

- 1) održavanje osobne emocionalne stabilnosti potrebne za životnu energiju i zdravo funkcioniranje pojedinca;
- 2) sposobnost usmjeravanja na okolinu za uspješno nošenje sa zahtjevima okoline;
- 3) sposobnost usmjeravanja i brige za sebe kako bi osoba ostvarila visoko samopoštovanje, samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi;
- 4) dobro razvijene vještine za fleksibilnost i prilagodljivost koja uključuje i uspješno prevladavanje stresa;

- 5) otvorenost prema novim, ugodnim i sretnim iskustvima koja pretpostavlja visoke sposobnosti osobe da u nepovoljnim životnim uvjetima razvije uspješne vještine rješavanja problema te razloge za sreću i mir.

Nadalje, u razvojnoj znanosti, individualna otpornost se odnosi na procese, sposobnost ili obrasce pozitivne prilagodbe tijekom ili nakon izlaganja štetnim iskustvima koja mogu predstavljati rizik ili uništiti uspješno funkcioniranje ili razvoj osobe (Masten i sur., 1990, Masten i Obradović, 2006, prema Masten i Obradović, 2008). Ovaj široki koncept obuhvaća tri različite vrste pojava:

- 1) postizanje boljih ishoda od očekivanih kod rizičnih skupina ljudi (*eng. overcoming the odds against healthy development*);
- 2) održavanje sposobnosti ili održavanje djelotvornog funkcioniranja u vrlo nepovoljnim uvjetima (*eng. stress resistance*);
- 3) povratak ili postizanje djelotvornog ili normalnog funkcioniranja nakon razdoblja izloženosti traumatskim iskustvima ili uvjetima teških nesreća (*eng. bouncing back*).

Posljednja kategorija uključuje oporavak nakon krize ili katastrofe, kao i normalizaciju na pozitivne razvojne putanje kao odgovor na poboljšane uvjete. Luthar (2000, prema Shean, 2015) navodi i da otpornost nije osobna osobina nego proizvod okoliša i interakcija između djeteta i okoliša. U skladu s time, u proučavanju individualne otpornosti ne smije se zanemariti utjecaj okolinskih čimbenika i njihova važnost pri razumijavanju i interpretiranju dobivenih nalaza.

2.1.2. Modeli individualne otpornosti

Od brojnih istraživača, moguće je izdvojiti dva znanstvenika koji su se među prvima bavili konstruktom otpornosti, a to su Werner i Smith (1982, prema Hooper, 2009) koji su uzeli u obzir mogućnost razvoja otpornosti djece u odrasloj dobi kao posljedica izlaganja visoko-rizičnim situacijama u djetinjstvu. Svojim istraživanjem, identificirali su 4 čimbenika koja razlikuju djecu u riziku koja su se uspješno adaptirala od one koja to nisu, a to su: 1) aktivno rješavanje problema, 2) sposobnost percipiranja teških ili bolnih iskustava na konstruktivan način, 3) sposobnost poticanja pozitivne interakcije s drugima te 4) sposobnost prihvatanja i davanja značenja događajima u životu putem duhovnosti. Razvojni ishodi

povezani s otpornošću u odrasloj dobi bili su sljedeći: osobno zadovoljstvo, uspjeh na poslu, s obitelji i socijalnim odnosima, odsutnost kontakta s kaznenim sustavom te prisutnost podrške odraslih. Nekoliko istraživača koristilo je različite nazive za modele otpornosti koji u osnovi opisuju iste mehanizme utjecaja stresa na kvalitetnu prilagodbu. Oni uključuju model izazova i model oštećenja, kompenzacijski model i model zaštitnog čimbenika (O'Leary, 1998).

1. Model izazova

Wolin i Wollin (1993) u svom djelu "*The resilient self*" naglašavaju model otpornosti naziva model izazova (*eng. challenge model*). Model izazova se razvio kao svojevrsna kritika modela oštećenja (*eng. damage model*). Navedeni model usmjerava se na bolest, lošu adaptaciju, psihopatologiju i druge disfunkcije. Bio je korišten kako bi se naglasili negativni simptomi koji su rezultat izloženosti bolnim događajima, traumama i štetnoj okolini rano u djetinjstvu. Wollin i Wollin (1993) navode da model oštećenja ističe ranjivost i bespomoćnost djece koje odrastaju unutar disfunkcionalne ili nepovoljne obitelji s obzirom na djetetovu dob i zavisnost o roditeljskom i obiteljskom sustavu gdje u samom problemu (npr. roditelj) najčešće leži i rješenje. Prema ovom modelu, ovako problematičan sustav može i vjerojatno hoće pridonijeti individualnim problemima pojedinca tijekom njegovog životnog vijeka te će osoba vrlo vjerojatno ponoviti i iskazivati ista rizična ili problematična ponašanja kojima je bila izložena. Wolin i Wolin (1993) navode kako je fokus na prijenos psihopatologije neadekvatan za pojašnjenje iznimki i izuzetaka te ne nudi dokaze za razjašnjenje razvoja otpornosti i snaga u pojedincu unatoč izloženosti rizicima. Nadalje, istaknuli su kako je model oštećenja jednostran i neuspješan u pokušaju da korisnicima pomogne pozitivno živjeti u sadašnjosti te ne promiče razvoj, istraživanja kao ni klinički rad na potencijalima otpornosti bez obzira na dječju povijest.

S druge strane, model izazova ističe karakteristike često viđene kod odraslih nakon izloženosti nekoj traumi ili stresnom događaju. Ovaj model pretpostavlja kako su pozitivni rezultati nakon traume u dječjoj dobi mogući i trebaju biti istraženi od strane znanstvenika i kliničara. U ovom modelu stresor ili rizični čimbenik tretira se kao potencijalni pojačivač uspješne adaptacije, pod uvjetom da nije izrazito visok (Zimmerman i Arunkumar, 1994). Model izazova opisuje krivudav odnos između rizika i ishoda objašnjavajući da je manja količina izloženosti riziku zapravo korisnija nego potpuno neizlaganje riziku u smanjenju negativnog ishoda (Christiansen i Evans, 2005). Autori rizik ističu kao glavnu komponentu

koja stvara snagu i pozitivne rezultate kod pojedinca. Model ukazuje da rizik, pod uvjetom da nije previše intenzivan, može zapravo poboljšati prilagodbu osobe budući da iskustvo priprema pojedinca za sljedeći izazov (O'Leary, 1998). Umjerena i optimalna razina stresa pruža pojedincu priliku da, kada prevlada izazov, ojača svoje kompetencije i postane spreman za idući izazov ili rizik s kojim se susretne (Zimmerman i Arunkumar, 1994).

Dakle, ovaj model uzima u obzir oba koncepta, oštećenje i izazov na način da vidi rizičnu obitelj kao opasnost za dijete (kao što to vidi model oštećenja), ali i kao priliku. Dijete koje odrasta u rizičnoj obitelji osjetljivo je na toksični utjecaj roditelja, ali je također i izazvano da se oporavi od ozljeda iskušavanjem, izlaženjem iz svoje zone "komfora", vlastitim iskustvom i odgovornošću za sebe. Kao rezultat interakcije između oštećenja i izazova, individua ostaje s patologijom koja nije u potpunosti nestala i s otpornošću koja ograničava njezino oštećenje i omogućuje joj pozitivan rast i razvoj (Wolin i Wolin, 1993). Model izazova rasvjetljava otpornosti i snage unutar pojedinca koji je doživio disfunkcije u svojoj biološkoj obitelji. Važno je naglasiti kako ovaj model ne poriče stvarnost negativnih ishoda povezanih s nedaćama, stresom i traumom u djetinjstvu, no autori smatraju da mnogi naknadni događaji u odrasloj dobi mogu promijeniti tijek razvoja onih koji su iskusili traumatske događaje i situacije.

2. *Kompenzacijski model*

Zimmerman i Arunkumar (1994) navode još jedan model otpornosti koji nazivaju kompenzacijski model (*eng. compensatory model*). Kompenzacijski čimbenik je varijabla koja neutralizira izloženost riziku (Christiansen i Evans, 2005). On nije u interakciji s rizikom, već ima izravan i neovisni utjecaj na ishod. Rizik i kompenzacijski čimbenici zajedno dodatno doprinose predviđanju ishoda (Ledesma, 2014). Kada se pronađe značajni glavni učinak kompenzacijskog čimbenika koji je neovisan o povezanosti između rizika i viktimizacije, kompenzacijski model stupa na snagu (Christiansen i Evans, 2005). Primjerice, stres kao rizik i samopoštovanje kao kompenzacijski čimbenik u kombinaciji dodatno predviđaju kompetenciju, odnosno ishod. U skladu s time, kada je jedna od nezavisnih varijabli, bilo to stres ili samopoštovanje konstantna, kompetencija se mijenja onako kako se mijenja razina druge nezavisne varijable. Viša razina samopoštovanja služi kao kompenzacija ili nadoknada za veću razinu izloženosti stresu pa tako djeca s visokim samopoštovanjem održavaju svoju razinu samopoštovanja u usporedbi s djecom koja imaju niže

samopoštovanje, ali i nižu razinu izloženosti stresu (Masten i sur., 1988, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994). Neki od kompenzacijskih čimbenika identificiranih u istraživanju Kumpfera i Hopkinsa (1993, prema Ungar, 2004) bili su optimizam, empatija, samouvid, inteligencija, samopoštovanje, odlučnost i ustrajnost. U skladu s ovim modelom, Zimmerman i Arunkumar (1994) ističu da bi izravni učinak kompenzacijske varijable mogao predvidjeti manje psihopatologije, delinkvencije, ali i zlouporabe droge.

3. Model zaštitnog čimbenika

Posljednji model, a ujedno i najšire istraživani, je model zaštitnog čimbenika (*eng. protective factor model*). Zaštitni čimbenik je proces koji, za razliku od prethodno navedenog modela, djeluje u interakciji s rizičnim čimbenikom u smanjenju vjerojatnosti negativnog ishoda. Također, razlikuje se od prethodna dva modela po tome što posredno utječe na utjecaj ishoda (O'Leary, 1998). Djeluje tako da moderira učinak izloženosti riziku i djeluje kao katalizator modificirajući odgovor na rizik (Brook, Nomura i Cohen, 1989; Cowen i Work, 1988; Garmezy i sur., 1984; Pelligrini, 1990; Werner & Smith, 1989, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994). Ovaj model otpornosti može se pronaći unutar razvojne literature i sistemskih teorija (Ledesma, 2014). On pokazuje da zaštitni čimbenici potiču pozitivne ishode i zdrave karakteristike osobnosti unatoč nepovoljnim ili neželjenim životnim okolnostima (Ungar, 2004). Identificirani zaštitni čimbenici uključuju socio-emocionalne vještine, samorefleksiju, akademske i radne vještine, sposobnost podizanja samopouzdanja, vještine planiranja, životne vještine i vještine rješavanja problema (Ungar, 2004). Zaštitni čimbenik može imati izravan utjecaj na ishod, ali je njegov učinak jači u prisutnosti stresora. Garmezy i suradnici (1984, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994) ovaj model definiraju kao model imuniteta protiv vulnerabilnosti.

Brook, Brook, Gordon i Whiteman (1990), predlažu dva mehanizma putem kojeg učinci zaštite mogu funkcionirati: rizik/zaštita ili zaštita/zaštita. Rizik/zaštita varijabla funkcionira tako da ublažava negativne učinke rizičnih čimbenika, dok druga varijabla zaštita/zaštita djeluje tako da pojačava učinke zaštite onih varijabli za koje se zna da smanjuju vjerojatnost negativnih ishoda. U mehanizmu rizik/zaštita, zaštitni čimbenici stupaju u interakciju s rizičnim čimbenicima i smanjuju vjerojatnost negativnog ishoda (Richman & Fraser, 2001). Brook, Nomur i Cohen (1989, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994), koji su ispitali utjecaj međuodnosa susjedstva, škole, vršnjaka i obiteljskih čimbenika na korištenje

sredstava ovisnosti u adolescentnim godinama navode kako je skladna i organizirana školska sredina (zaštita) djelovala u interakciji s vršnjačkom zlouporabom sredstava ovisnosti (alkohol, cigarete i marihuana) (rizik) na smanjenje korištenja sve tri vrste sredstava ovisnosti kod adolescenata. Drugi mehanizam, zaštita/zaštita stvara kumulativni učinak na način da veći broj zaštitnih čimbenika smanjuje negativni ishod pod utjecajem rizika. Za ovaj mehanizam, primjer je istraživanje Brooka, Whitemana, Gordona i Cohena (1989, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994) koji su pronašli da niže razine rane uporabe droge (zaštita) u kombinaciji s konvencionalnim vrijednostima (zaštita) rezultiraju najnižom vjerojatnosti povećanja zlouporabe sredstava ovisnosti.

Također, važno je napomenuti da istaknuti modeli nisu međusobno isključivi. U vezi s time, pozitivni čimbenici u životu mladih mogu djelovati na način da nadoknađuju neke rizike te istovremeno u interakciji s drugima mogu smanjivati negativne ishode (Zimmerman i Arumkumar, 1994). Osim toga, neki rizični čimbenici za koje se obično smatra da mogu biti vrlo štetni mogu osigurati upravljivu razinu stresa kako bi buduće izlaganje stresu bilo manje štetno pa na taj način stres i njegov učinak postaju izvor daljnjeg jačanja sposobnosti mladih u nošenju sa sve intenzivnijim stresom.

2.1.3. Istraživanja individualne otpornosti

Individualna otpornost svoj razvoj započinje još u djetinjstvu i nastavlja se razvijati tijekom razdoblja adolescencije u primarnoj obitelji pojedinca ili njegovoj okolini. Razvoj otpornosti predstavlja dugotrajni proces u kojem napor djeteta i mlade osobe da se odupru određenim rizicima tijekom odrastanja rezultiraju temeljem za razvoj njene otpornosti na nove rizike u odrasloj dobi (Berc, 2012). U skladu s time, studije individualne otpornosti istraživale su ovaj koncept s naglaskom na različite čimbenike (Hooper, 2009). Neki autori naglasak stavljaju na rizične i zaštitne čimbenike koji mogu smanjiti ili ometati individualnu otpornost pojedinca dok su se drugi fokusirali na eksternalne ili biološke čimbenike i/ili okolinske čimbenike u korelaciji s otpornošću (Luthar i Zigler, 1991, prema Hooper, 2009).

Spomenuti rizični i zaštitni čimbenici čine temeljni konstrukt teorije otpornosti i često su neizostavni kada se istražuje koncept otpornosti. Rizični čimbenici konceptualizirani su kao rizični uvjeti i čimbenici koji smanjuju otpornost na različite stresore, dok su zaštitni čimbenici upravo suprotno, oni jačaju otpornost pojedinca unatoč izloženosti rizicima i

povećavaju vjerojatnosti za pozitivan rast i razvoj. Rutter (1987) smatra da oni mogu djelovati u nekoliko smjerova pa tako mogu smanjivati rizični utjecaj, smanjivati negativnu reakciju na rizične čimbenike ili promicati svojstva otpornosti i postavljati nove mogućnosti za uspjeh. Rizični i zaštitni čimbenici mogu se razlikovati s obzirom na vrstu rizika, vrstu pozitivnog ishoda i životni stadij koji se analizira pa tako zaštitni čimbenici u jednom kontekstu mogu predstavljati ranjivost u nekom drugom (Rutter, 1987). Pokazalo se da je otpornost povezana s pozitivnim ishodima čak i kod onih ispitanika koji su doživjeli izloženost značajnim rizicima. U vezi s time, može se zaključiti, na temelju teorijskih postavki otpornosti, kako su potrebna dva uvjeta da bi se identificirao ovaj proces, a to su: izloženost nekom riziku i pozitivni razvojni ishodi (Masten i Coatsworth, 1998).

Najveći broj ranih istraživanja otpornosti usmjeren je upravo na djecu u riziku (Turliuc, Mairean i Danila, 2013). Upravo su takve longitudinalne studije s djecom koja su odrasla u rizičnim uvjetima stvorila temelj za razumijevanje otpornosti mnogih današnjih obitelji i pojedinaca. Znanstvenici su pratili djecu iz rizičnih uvjeta odrastanja tijekom mnogo godina i mjerili njihovu emocionalnu stabilnost, mentalno zdravlje i socio-ekonomski status te tako identificirali varijable za koje se pokazalo da promiču mentalno zdravlje i njihovu dobrobit (Turliuc, Mairean i Danila, 2013).

Koncept i istraživanja otpornosti datiraju iz studija provedenih 1970-ih u području psihopatologije, traumatskog stresa i siromaštva (Santos, 2012). Proučavajući učinke rizičnih čimbenika na razvoj djeteta, znanstvenici su otkrili da određeni broj djece, unatoč izloženosti teškim i/ili kroničnim stresorima, nije imao negativne ishode. Ovakvi neočekivani rezultati postavili su kamen "temeljac" budućim istraživanjima u različitim znanstvenim granama poput psihologije, obrazovanja te javnog zdravstva kako bi se ispitali koji su to čimbenici i procesi omogućili djeci i mladima da se unatoč rizicima razvijaju i rastu (Garmezy, 1971; Rutter, 1979; Werner i Smith, 1982). Literatura ističe 3 velike studije koje su započele s istraživanjem individualne otpornosti i koje se smatraju pretečom studija otpornosti.

Prva među njima je Garmezyjeva (1971) temeljna studija o djeci roditelja koji su bolovali od shizofrenije. Utvrdio je da, unatoč činjenici da odrastanje s roditeljem koji boluje od shizofrenije povećava rizik od razvoja ovog poremećaja, značajni postotak od 90% djece nije razvio ovu bolest. Ovaj nalaz objasnio je na način da ova djeca imaju "vidljive indekse" čije je obilježje kompetencija poput dobrih vršnjačkih odnosa, školskog uspjeha, zalaganja za obrazovanje, životnih ciljeva i radnih navika (Garmezy, 1971). Garmezy (1971) je potom,

iznenađen dobivenim rezultatima, odlučio iskoristiti ovu platformu kako bi potaknuo promjenu fokusa s rizičnih čimbenika na zaštitne čimbenike, odnosno, "snage koje takvu djecu preusmjeravaju na opstanak i prilagodbu" (Garmezy, 1971).

Sljedeća studija je Rutterova (1979, prema Santos, 2012) o djeci mentalno bolesnih roditelja na otoku Wight koja je otkrila sličan fenomen otpornosti. U opsežnim intervjuima s djecom iz uzorka, otkrio je da je, unatoč odrastanju u nepovoljnim uvjetima, oko polovice djece rezultiralo pozitivnim razvojnim ishodima te nisu razvili psihičku bolest ili iskazivali maladaptivno ponašanje. Vođen ovim rezultatima, isti autor istaknuo je važnost školske sredine koja može djelovati kao važan zaštitni čimbenik koji je "odvukao" djecu od štetnih posljedica stresa. Također, istaknuo je da škole potiču osjećaj postignuća djece i pridonose njihovom osobnom i društvenom rastu.

Posljednje istraživanje koje se izdvaja kao temeljno u ovom području je istraživanje dječje otpornosti Wenera i Smitha (1982) koje se smatra najpoznatijom u istraživanju koncepta otpornosti te je njihov rad osigurao glavnu empirijsku bazu početka razvoja otpornosti. Znanstvenici su prvenstveno za cilj imali otkriti rizične pa čak i patološke čimbenike s kojima se djeca svakodnevno susreću u životu. Studija je započela 1955. godine te je uključivala 689 dojenčadi, mnogi od njih havajskog i azijskog podrijetla. U dobi od 18 godina, 1/3 ispitanika, koji su po rođenju bili procijenjeni da su u riziku razvili su se u kompetentne i samopouzdanе odrasle osobe. U dobi od 32 godine, 2/3 ispitanika pokazalo se brižnim i učinkovitim odraslim osobama. Ovo istraživanje pokazuje kako određeni čimbenici mogu zaštititi ranjivu djecu od određenih oblika disfunkcija i rizičnog ponašanja te da se životni ciklus ranjive osobe može promijeniti u bilo kojem trenutku i nije u potpunosti determiniran ranim djetinjstvom. Dobiveni rezultati pokazali su nesklad između izloženosti visokorizičnim uvjetima i adaptacije kasnije u životu što je dovelo do toga da su opisana djeca postala "neranjiva" i "imuna" na vanjske nepovoljne uvjete odrastanja (Werner i Smith, 1982).

Od recentnijih studija izdvajaju se dvije studije koje su unaprijedile poznavanje i istraživanje o individualnoj otpornosti. Prva je studija (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy i Ramirez, 1999) koja se usmjerila na istraživanje perinatalnih opasnosti, nedostatak roditelja i psihosocijalnih vještina te iskustvo gubitka u longitudinalnoj studiji. Podaci su bili prikupljeni na sudionicima u vrijeme njihova djetinjstva te se uzorak sastojao od 205 djece u dobi od 8 do 12 godina, a potom su se ponovno prikupili podaci za vrijeme njihove kasne adolescencije, točnije 7 do 10 godina kasnije (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy i

Ramirez, 1999). Uzorak se tada sastojao od 189 adolescenata u dobi od 14 do 19 godina. Ovo istraživanje bilo je usredotočeno na utjecaj kvalitete roditeljskog odgoja i intelektualnog funkcioniranja na otpornost. Podaci su se prikupljali putem niza metoda, uključujući: intervjue djeteta i roditelja, školske zapise, check liste i razne skale, učiteljske ocjene, vršnjačke ocjene te testove postignuća. Kompetenciju djece podijelili su u 3 domene: akademski uspjeh, antisocijalno ponašanje (kršenje pravila) i kompetencije u odnosima s vršnjacima (prihvatanje i prijateljstvo). Niska kompetentnost indicirana je niskim, ispodprosječnim funkcioniranjem na najmanje dvije od tri domene kompetencije. Teške nedaće bile su indicirane putem ozbiljnih do teških kroničnih nedaća u vrijeme djetinjstva i adolescencije (događaji poput hospitalizacije ili razvoda roditelja, financijske krize, smrti roditelja, silovanja, napada, života s nasilnim roditeljem alkoholičarom, ozbiljnog siromaštva). U vrijeme adolescencije sudionika, Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy i Ramirez (1999) izmjerili su kvalitetu roditeljstva (toplina, očekivanja i struktura) i adolescentsku psihološku dobrobit (samopoštovanje, psihološka tjeskoba, pozitivne i negativne osobine emocionalnosti i raspoloženja). Iz ovih mjera definirali su 3 skupine: otporni (odgovarajuća kompetencija i teške nedaće); neprilagođeni (niska kompetencija i teške nedaće); i kompetentni (odgovarajuća kompetencija i niske nedaće). Adolescenti identificirani kao neprilagođeni imali su probleme u kompetencijama na sva tri navedena područja: nisko samopoštovanje, visoka negativna emocionalnost i veća reaktivnost na stres (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy i Ramirez, 1999).

Rezultati pokazuju da je ključna varijabla koja je potaknula otpornost sudionika bila psihosocijalni resurs ili resursi, što i pokazuju sudionici identificirani kao neprilagođeni koji su imali znatno lošije psihosocijalne resurse u odnosu na 12 adolescenata u grupi otpornih koji imaju znatno više psihosocijalnih resursa (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy i Ramirez, 1999). Pokazalo se i da je kvocijent inteligencije u vrijeme djetinjstva imao umjeren utjecaj na nedaće, ali je isto tako moguće i da drugi čimbenici podupiru ovu tezu poput verbalnog učenja, sposobnosti rješavanja problema te učinkovitog traženja zdravih sredina. Socio-ekonomski status pozitivno je korelirao s otpornim mladima; no ovo saznanje može biti rezultat učinaka roditeljskog obrazovanja, mogućnosti i očekivanja. Zaključno, Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy i Ramirez (1999) istaknuli su važnost prisutnosti dobrih resursa koji rezultiraju generalno dobrim ishodima u kompetencijama. Također, naglasili su da su dobri resursi manje prisutni kod djece koja su odrasla u teškim nedaćama, i da su neprilagođeni mladi imali veće stope nedaća od bilo koje druge skupine.

Sljedeća je studija Ungara, Browna, Liebenberga, Othmana, Kwonga, Armstronga i Gilguna (2007) koji su sastavili podatke iz 14 međunarodnih zajednica koje su imale iskustvo različitih rizika poput rata, siromaštva, socijalne izolacije, genocida, nasilja, marginalizacije, ovisnosti o drogi i alkoholu, poremećaja obitelji, mentalne bolesti i rane trudnoće. Da bi se smatrali otpornima, mladi su morali iskusiti barem tri kulturno značajna rizika. Članovi istraživačkog tima odabrali su one mlade za koje se smatralo da se dobro suočavaju s nedaćama u svakom kontekstu. U istraživanju je bilo uključeno 89 mladih u dobi od 12 do 23 godine. Identificirali su sedam tenzija otpornosti. One uključuju:

- 1) Pristup materijalnim resursima
- 2) Odnosi - odnosi s značajnim drugima, vršnjacima i odraslima unutar obitelji i zajednicom
- 3) Identitet - osobni i kolektivni smisao sebe, samoprocjena snaga i slabosti, težnji i uvjerenja
- 4) Snaga i kontrola - iskustva brige za sebe i druge
- 5) Socijalna pravda - iskustvo povezano s pronalaženjem značajne uloge u zajednici i društvenoj jednakosti
- 6) Kulturno pridržavanje - pridržavanje vlastite lokalne i/ili globalne kulturne prakse, vrijednosti i vjerovanja
- 7) Kohezija - balansiranje osobnih interesa s osjećajem odgovornosti prema većem dobru.

Prema Ungar, Brown, Liebenberg, Othman, Kwong, Armstrong, i Gilgun (2007) ove tenzije mogu postojati u svim kulturama. Međutim, mladi će ih riješiti na kulturalno relevantan način. Navode da se svaka "tenzija" rješava neovisno, ali da su istraživači i praktičari svjesni da svaka od njih djeluje u interakciji. Naglašavaju da postoji međusobna povezanost između konteksta, kulture i snage pojedinca dok mladi rješavaju navedene tenzije.

U drugoj, mix-metod studiji, s preko 1500 mladih i 14 zajednica na pet kontinenata, Ungar, Brown, Liebenberg, Cheung i Levine (2008) pokušali su identificirati korelate otpornosti, uzimajući u obzir kulturu i kontekst. Podaci su bili prikupljeni putem Measuring Child and Youth Resilience (CYRM), intervjuja mladih, njihove životne povijesti, promatranja, fokus grupa i intervjuja sa značajnim odraslim osobama. Da bi bili uključeni u studiju, svaki sudionik je morao biti izložen trima lokalnim rizicima. Analizirano je sedam

tenzija napetosti koje su bile razvijene u prethodnoj studiji (Ungar, Brown, Liebenberg, Othman, Kwong, Armstrong i Gilgun, 2007) te su rezultati pokazali da mladi mogu riješiti napetosti ili tenzije samo ako su resursi bili dostupni. Nadalje, mladi su odabrali samo one za koje su najvjerojatnije da će dovesti do pozitivnih ishoda. Uz to, nije pronađena valjana faktorsku strukturu za sedam tenzija otpornosti.

2.2. Utjecaj spola i dobi na individualnu otpornost kod djece i mladih

Daljnje pitanje koje se postavlja je ono koje se tiče odnosa spola i dobi u odnosu na otpornost te razlikuju li se i kako otporni adolescenti s obzirom na navedene čimbenike? Postoji li razlika u otpornosti kod djevojaka i dječaka te postoje li neki zaštitni čimbenici karakteristični za svaki spol i u odnosu na različitu dob? Kako bi razumjeli važnosti čimbenika otpornosti u suočavanju s rizičnim čimbenicima i rizicima općenito, nekoliko studija usmjerilo je svoju pažnju na utjecaj koji individualni čimbenici poput spola i dobi imaju na individualnu sposobnost nošenja s rizičnim čimbenicima unutar svog okruženja. Većina istraživanja o razvojnim promjenama pokazala je kako povećanje individualnih čimbenika otpornosti kao što je samopoštovanje ovisi o dobi djece i adolescenata (u dobi od 5 do 17 godina) (Bolognini i sur., 1996; Frost i McKelvie, 2004; Watkins i sur., 1997, prema Sun i Stewart, 2007). Daljnje studije potvrđuju ovaj nalaz, pokazujući da je samopoštovanje niže kod mlađe djece. Međutim, nekoliko studija s djecom i adolescentima u dobi od 9 do 14 godina starosti pronašlo je smanjenje samopoštovanja s povećanjem dobi, sugerirajući da se relevantne pojedinačne karakteristike stječu u srednjem djetinjstvu (Sun i Stewart, 2007).

Istraživanja pokazuju da spol ima značajan utjecaj na strategije suočavanja sa rizicima te se strategije suočavanja mogu kategorizirati u dvije osnovne vrste: maladaptivne i adaptivne strategije (Hampel i Petermann, 2005). Odavno je poznato kako muški spol najčešće eksternalizira svoje poteškoće, dok ženski spol pribjegava njihovoj internalizaciji. Također, antisocijalno ponašanje i poremećaji u ponašanju češće se pronalaze kod dječaka, dok su depresija i drugi afektivni poremećaji zastupljeniji kod djevojaka (Coleman i Hagell, 2007). Mnogi nalazi istraživanja pokazuju i da djevojke češće brinu (Balding, 2006, prema Coleman i Hagell, 2007). Ono što nam ti podaci pokazuju jest da, u situaciji suočavanja s različitim oblicima stresa, dječaci i djevojčice odgovorit će na njih u različitom rasponu ponašanja. Naime, dječaci i djevojčice biraju različite načine suočavanja sa stresnim situacijama. Dječaci više koriste aktivno suočavanje s problemima, uvjerljiviji su u pogledu direktnog suočavanja s problemima te češće koriste agresivne ili konfrontacijske tehnike kako bi se nosili s interpersonalnim poteškoćama (Coleman i Hagell, 2007). Mlađi dječaci i djevojčice, a i dječaci iz svih dobni skupina često više koriste prilagodljive strategije suočavanja koje se usredotočuju na neposredan problem. Strategije su eksternalizirane i obično uključuju izravnu akciju, distrakciju i pozitivno samoučenje (Hampel i Petermann, 2005). Osim toga, dječaci koriste fizičku rekreaciju kao što je sport za borbu s nedaćama

(Frydenberg i Lewis, 1993). Također, pokazalo se i da dječaci češće nego djevojke koriste poricanje kao odgovor na rizike (Coleman i Hagell, 2007).

S druge strane, brojni nalazi istraživanja ukazuju da djevojke stres pogađa više od dječaka te da će one vjerojatnije doživjeti veći broj stresnih događaja u životu. Također, djevojke percipiraju zastoje i nedaće većom prijetnjom nego dječaci, i vjerojatnije je da će očekivati najgore u stresnim situacijama. U istraživanju Seiffge-Krenke-a (1995, prema Coleman i Hagell, 2007) djevojke su percipirale identične stresore 4 puta više ugrožavajućim od dječaka. Postoje i dokazi da se djevojke suočavaju sa svakodnevnim stresorima tražeći socijalnu podršku i korištenje društvenih resursa (Frydenberg i Lewis, 1993). Unatoč tome što su pod stresom, djevojčice otkrivaju da koriste čimbenike otpornosti kao što su traženje i dobivanje podrške više od dječaka, te da koriste ove čimbenike otpornosti više od dječaka (Hampel i Petermann, 2005). U pogledu nošenja sa stresorima, Coleman i Hagell (2007) naglašavaju kako djevojke znatno češće koriste društvenu podršku nego dječaci, ali ih ovo također izlaže dodatnoj ranjivosti jer ukoliko je veza koja im pruža socijalnu podršku, bilo to roditeljska ili partnerska, ta koja je ugrožena i predstavlja izvor njihova stresa, sama socijalna podrška time je nedvojbeno nedostupna.

Ovu povezanost između spola i dobi te njihovog utjecaja na otpornost djece i mladih istraživali su Sun i Stewart (2007) koji su proveli veliku studiju 2004. godine na uzorku od 1109 dječaka i 1163 djevojčica u dobi od 8 do 12 godina u Australiji. U istraživanju je korišten upitnik samoprocjene te su kao mjerni instrumenti korištene dvije skale: skala otpornosti i skala zaštitnih čimbenika.

Skala otpornosti sadržavala je pojedinačne karakteristike koje se sastoje od:

- 1) komunikacije i suradnje;
- 2) samopoštovanja;
- 3) empatije;
- 4) traženja pomoći;
- 5) ciljeva i težnji.

Skala zaštitnih čimbenika sastojala se od:

- 1) obiteljske podrške;
- 2) školske podrške;

- 3) podrške zajednice;
- 4) iskustva autonomije;
- 5) prosocijalnih odnosa s vršnjacima;
- 6) smislenih sudjelovanja u izvanškolskim aktivnostima;
- 7) podrške vršnjaka.

U pogledu spolnih razlika, rezultati su pokazali kako djevojke dosljedno imaju više rezultate od dječaka za individualne karakteristike u komunikaciji, empatiji, traženju pomoći te ciljevima i težnjama (Sun i Stewart, 2007). Također, one češće izvještavaju o pozitivnim vezama s roditeljima, učiteljima i drugim odraslim osobama u zajednici, ali i u vezama s vršnjacima te iskustvima autonomije u odnosu na dječake. Zanimljivo je da se pokazalo kako nema razlike u samopoštovanju između djevojčica i dječaka što ne govori u prilog drugim istraživanjima koja ukazuju da, kod mlađe djece, djevojke imaju veće rezultate na skalama samopoštovanja od dječaka (Bolognini i sur, 1996; Watkins i sur., 1997, prema Sun i Stewart, 2007). Rezultati ove studije koji se odnose na spolne razlike u otpornosti ukazuju na pojavu rodno specifičnog ponašanja djece u osnovnoškolskoj dobi pa tako djevojčice razvijaju višu razinu socijalno-emocionalnog razvoja (komunikacija, empatija, traženje pomoći i iskustvo autonomije) i višu razinu brižnih odnosa s odraslima, vršnjacima i u pogledu socijalne podrške od dječaka (Sun i Stewart, 2007).

Neki autori poput Millera (1986, prema Sun i Stewart, 2007) tvrde da je temeljni aspekt psihološkog rasta djevojaka viđenje sebe kao relacijske jedinice. Ta perspektiva pretpostavlja kako će pozitivni ishodi poput bolje komunikacije, pozitivnih osjećaja o sebi i jakog identiteta rezultirati iz tih odnosa (Belgrave, Chase-Vaughn, Gray, Addison i Cherry, 2000, prema Sun i Stewart, 2007), a to potvrđuju i rezultati ove studije. Više suvremenih teorija prikazivalo je muškarce kao kompetitivne, orijentirane na rješavanje problema, osobito u radnim područjima, a žene kao prosocijalne i empatične, osobito u interpersonalnoj domeni. Na temelju nalaza studije, Sun i Stewart (2007) zaključuju da djevojke koriste više emocionalno fokusirane strategije nego dječaci kao što su komunikacijske strategije, empatija i traženje pomoći, te su one također pokazale veću prisutnost različitih ciljeva i težnji u odnosu na dječake.

U pogledu dobnih razlika, rezultati studije pokazali su da mlađi i stariji učenici osnovnoškolske dobi iskazuju različite obrasce ponašanja povezane s različitim aspektima individualnih karakteristika i zaštitnih čimbenika (Sun i Stewart, 2007). Primjerice, mlađi ispitanici u dobi od 8 godina postigli su značajno veće rezultate na česticama komunikacije, empatije, traženja pomoći, školske podrške, prosocijalnih vršnjaka, smislenog sudjelovanja u izvanškolskim aktivnostima i iskustvima autonomije od starijih ispitanika u dobi od 10 i 12 godina. Iz toga se može zaključiti da se očekivanja i vjerovanja smanjuju tijekom školovanja kad su u pitanju ovi čimbenici otpornosti. Razlog tome može biti stjecanje ovih strategija suočavanja kod mladih učenika tijekom ranih godina školovanja pa s dobi dolazi do njihova pada kao posljedice smanjene uporabe ovih strategija za rješavanje stresnih događaja s dobi. Uzrok tome najčešće je zamjena ovih strategija sa željnim razmišljanjima (postojanje ciljeva i težnji), podrškom zajednice i podrškom vršnjaka (Sun i Stewart, 2007). Navedeno se pokazalo i u rezultatima pa tako stariji učenici postižu veće rezultate u ciljevima i težnjama, obiteljskoj podršci, podršci zajednici i podršci vršnjaka u odnosu na mlađe ispitanike. Moguće objašnjenje za to je da se kompetencije za uspjeh, poput rješavanja problema, povećavaju tijekom vremena (DuBois i sur., 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, i Wigfield, 2002, prema Sun i Stewart, 2007), te da je povećana orijentacija na obiteljsku i vršnjačku potporu prediktor emocionalnog razvoja.

Kada je riječ o najstarijim ispitanicima u uzorku, u ovom slučaju, ispitanicima od 12 godina, pokazala su se neka odstupanja. Naime, istraživanje Suna i Stewarta (2007) pokazalo je niže rezultate ovih ispitanika na obje skale. Ipak, u objašnjenju uzroka ovih rezultata i razvoju otpornosti u ovoj dobi, treba imati na umu da je riječ o početku adolescencije koja uključuje brojne tranzicije i promjene. Te promjene uključuju tjelesno sazrijevanje koje donosi pubertet, razvoj mentalnih sposobnosti i širenje socijalne mreže, ali i dublju introspekciju te potragu za vlastitim identitetom zbog čega je razumno očekivati određene razlike. Sun i Stewart (2007) naglašavaju da, bilo da je riječ o razlici u samoevaluaciji ili vrednovanju drugih područja socijalnih iskustava kao što su obitelj, škola i vršnjaci, adolescencija je vrijeme kada otpornost može biti osobito podložna fluktuaciji. Istraživanje ovog diplomskog rada usmjerit će se na populaciju adolescenata u dobi od 14 do 18 godina kako bi vidjeli postoje li razlike u odnosu na spol i dob sudionika istraživanja što može predstavljati zanimljivu implikaciju i za buduća istraživanja.

2.3. Odnos školskog uspjeha i privrženosti školi i individualne otpornosti kod djece i mladih

Škola ima značajan utjecaj na dječji i adolescentni razvoj (Entwisle, 1990, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994). Tijekom odrastanja djeca provode velik dio vremena u školi i iskustva doživljena tamo mogu utjecati na njih na različite načine. Školsko okruženje ima potencijal ili povećati djetetov rizik ili ga zaštititi od mogućih posljedica rizika. Tako je, primjerice niska motivacija za obrazovanjem, niski školski uspjeh i slaba privrženost školi povezana s većom zlouporabom sredstava ovisnosti kod adolescenata, posebice uporabom droge (Bachman i sur., 1980; Barnes i Welte, 1986; Coombs i sur., 1985; Hawkins i sur., 1992; Johnston i O'Malley, 1986; Kandel, 1980, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994). Rutter (1987) ističe kako škole mogu biti zaštitne prema djeci i mladima jer promoviraju samopouzdanje i samoučinkovitost na način da pružaju prilike učenicima za uspjeh i omogućuju im da razvijaju važne socijalne vještine te vještine rješavanja problema. Istraživanja su također pokazala kako snažna školska podrška može poslužiti kao barijera protiv potencijalno rizičnih uvjeta kod kuće ili u drugom okruženju van škole (Dubois, Felner, Brand, Adam i Evans, 1992, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994). Istraživanja o motivacijskoj školskoj klimi pokazala su da različitost ciljeva škole utječe na osobne ciljeve učenika što zauzvrat utječe na njihov osjećaj samoučinkovitosti i samopoštovanja (Maehr i Nicholls, 1980, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994). Ames (1992, prema Zimmerman i Arunkumar, 1994) je pronašao kako škole usmjerene na zadatak utječu na percepciju selfa, poput osjećaja pripadanja. Natjecateljski orijentirane škole u kojima se učenici suptilno, a ponekad i eksplicitno natječu jedni protiv drugih mogu umanjiti osjećaj pripadanja kod nekih učenika. Ovi rezultati značajni su jer se pokazalo kako osjećaj pripadanja školi poboljšava motivaciju i unaprjeđuje školski uspjeh (Zimmerman i Arunkumar, 1994). Odgojno-obrazovne institucije imaju ključnu priliku za izgradnju otpornosti među djecom i mladima, i postoji niz načina na koji lokalne vlasti mogu podržati i poticati škole kako bi poduzele odgovarajuće mjere. Programi za povećanje otpornosti mogu biti usmjerene na različite razine - one mogu težiti povećanju akademskog uspjeha učenika, podržavanju kroz životne prijelaze i poticanju zdravog ponašanja. Također, mogu uključivati promicanje boljih interpersonalnih odnosa, osobito roditelja i djece te tako stvoriti podržavajuće, kohezivne škole koje podržavaju i učenike i širu zajednicu.

2.3.1. Školski (ne)uspjeh

Kada je riječ o školskom uspjehu, on se najčešće definira kao kompleksni i složeni višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća sveukupne djetetove sposobnosti i učinak (Mikas, 2012). Obuhvaća sveukupni rast i razvoj osobe tijekom životnog ciklusa (fizički, kognitivni, emocionalni, društveni...), uključujući vrijeme od vrtića preko škole pa sve do radnog uspjeha i profesionalne afirmacije (Steinberger, 1993, prema Mikas, 2012). Gledajući na školski uspjeh, možemo ga promatrati u užem i širem smislu pri čemu u užem smislu temeljni pokazatelj predstavlja školska ocjena, a u širem smislu rast i razvoj učenika kroz aktivni i dinamični rad te rast u kompetencijama na svim razinama, a ne samo onoj kognitivnoj (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2015). Ono što se najčešće označava kao školski uspjeh je postignuće u odgojno-obrazovnom procesu kao i uspješan razvoj osnovnih životnih vještina, usvajanje školskih sadržaja, te prilagodba učenika socijalnoj sredini (Zloković, 1998; McCoy i sur., 2005; Beabout, 2006, prema Mikas, 2012).

Nadalje, velik broj čimbenika uključen je u školski uspjeh pa tako Rečić (2003) kao osnovne čimbenike koji utječu na školski uspjeh ističe:

1. biološki čimbenici – živčani sustav, endokrini sustav, tjelesna konstitucija;
2. osobine učenika – vjerovanje u vlastite snage, inteligencija, intelektualna radoznalost, motivacija za učenje, metode učenja, radne navike, redovitost polaganja škole, zdravstveno stanje;
3. socijalni čimbenici – obitelj, škola, vršnjaci, osobe s kojima pojedinac dolazi u kontakt, mediji.

Također, Mikas (2012) naglašava kako je školski uspjeh znatno više i šire od samog postignuća osobe tijekom nastavnog procesa te da ga se tako treba i proučavati. Stoga, smatra se kako bi čimbenike i obilježja školskog uspjeha trebalo odrediti kao širi koncept u odnosu na kognitivno postignuće učenika. Neke od kompetencija koje bi takav koncept uključivao mogu biti samostalnost, sposobnost za suradnju, prosuđivanje, hrabrost u donošenju odluka ili spremnost za preuzimanje odgovornosti (Hentig, 1997, prema Mikas, 2012).

Uzevši u obzir utjecaj školskog uspjeha na ostale komponente života mlade osobe, istraživači su pronašli različite korelacije i povezanosti ovog koncepta i mentalnog zdravlja uopće pa tako i otpornosti (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2015). Rezultati pokazuju snažno

međudjelovanje na način da školski neuspjeh može biti okidač za razvoj različitih psihičkih smetnji što može dodatno otežati i usporiti proces učenja i dovesti do neuspjeha ne samo u školi već i na drugim životnim područjima. S druge strane, simptomi psihopatologije mogu otežati školske napore i na taj način posljedično dovesti do lošeg školskog uspjeha (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2015). Analize su potvrdile da vrlo često oni učenici koji imaju lošiji školski uspjeh, a pored toga iskazuju određene psihičke probleme, imaju i druge poteškoće kao što su različiti zdravstveni problemi i zlouporaba sredstava ovisnosti (Burnett-Ziegler i sur., 2012, prema Vulić-Prtorić i Lončarević, 2015.).

Dok je školski uspjeh moguće ujednačiti prema nekim kriterijima, situacija sa školskim neuspjehom nije toliko jednostavna. Naime, pojedinci i određene društvene skupine nemaju istovjetna očekivanja od škole, pa je teško točno odrediti što bi bio školski neuspjeh. Može ga se definirati kao sve što je u vezi s uspjehom u školi i što uzrokuje nezadovoljstvo ili patnju kod djeteta ili njegove obitelji (Mikas, 2012). Smatra se da oko 5 do 20% djece primjećuje neki oblik školskog neuspjeha (Zibar-Komarica, 1993; Psacharopoulos, 2007, prema Mikas, 2012). Praćenje učenikova školskog uspjeha i napretka najčešće se obilježava ocjenom. Ukoliko su školske ocjene niske i prvenstveno negativne tijekom dužeg vremenskog perioda, takvo postignuće možemo okarakterizirati školskim neuspjehom (Zibar-Komarica, 1993, Zloković, 1998, prema Mikas, 2012). Međutim, kako bismo školski neuspjeh kvalitetno procijenili, važno je shvatiti razliku između školskog i akademskog neuspjeha. Akademski neuspjeh odnosi se na prethodno navedene niske i negativne ocjene u školi koje se mogu mjeriti objektivnim testovima, dok školski neuspjeh može biti subjektivna procjena vlastitog neuspjeha, ne samo na akademskom planu već i na osobnom i interpersonalnom planu (Bašić i Kranželić Tavra, 2005). U tom slučaju, školski neuspjeh može označavati i činjenicu da neki učenici prerano napuštaju školu te da na tržište rada dolaze bez stečenih znanja i potrebnih vještina (Psacharopoulos, 2007, prema Mikas, 2012).

Kao i kod školskog uspjeha, velik broj različitih unutarnjih i vanjskih čimbenika utječe na pojavu školskog uspjeha i smanjenje školskog postignuća, a ovdje se može izdvojiti Listort (2008, prema Mikas, 2012) koji objašnjava kako neuspjeh u školi mogu uzrokovati:

1. socioekonomski i kulturološki čimbenici – djeca podrijetlom iz depriviranih društvenih slojeva izloženija su zadirkivanju zbog svojeg podrijetla,

2. unutarnji čimbenici koji se odnose na karakter škole kao institucije – teškoće pri prijelazu s jedne razine školovanja na iduću, nedostatak poštivanja zakonitosti mentalnog razvoja djeteta, neadekvatno vrednovanje...;
3. čimbenici vezani uz obiteljsku dinamiku – neusklađenost obiteljskih stavova sa stavovima škole, učestala primjena zabrana i kazni, problemi u obiteljskim odnosima...;
4. individualni čimbenici – teškoće u učenju, česti izostanci, neusvajanje pravilnih metoda učenja, adolescentno suprotstavljanje pravilima odraslih...;
5. čimbenici povezani s dinamikom u razredu – načini poučavanja, natjecanje unutar razreda, strah od uznemiravanja i odbacivanja te mogućnosti da ih se proglasi “štreberima”.

Također, brojne studije pokazale su da određeni čimbenici ipak imaju veći udio u strukturi školskog neuspjeha pa tako Zibar-Komarica (1993, prema Mikas, 2012) navodi da emocionalni razlozi čine 2/3 svih uzroka školskog neuspjeha. Istodobno, 1/3 uzroka su specifične teškoće u učenju, a manji je dio povezan sa smetnjama u intelektualnom funkcioniranju i ostalim uzrocima.

2.3.2. Akademska otpornost

Sposobnost za uspjeh u školi usprkos izloženosti nepovoljnim uvjetima kao što su siromaštvo ili zlostavljanje, često se postavlja kao pitanje istraživača koji su se bavili otpornošću. Solberg i suradnici (1998, prema De Baca, 2010) ovu vrstu otpornosti nazivaju akademskom otpornošću (*eng. educational resiliency*) te su identificirali 6 ključnih vještina kao temelj akademske otpornosti:

- 1) izgradnja povjerenja,
- 2) stvaranje veza,
- 3) postavljanje ciljeva,
- 4) nošenje sa stresom,
- 5) povećavanje dobrobiti,
- 6) razumijevanje motivacije.

De Baca (2010) ističe kako akademska otpornost može značajno utjecati na školu i životne ishode mladih, uključujući i školski uspjeh, čak i za učenike koji su suočeni s velikim rizicima. Nadalje, ove vještine mogu se naučiti, mjeriti te imaju trajan učinak na akademske rezultate (De Baca, 2010). Pregled literature pokazuje snažne veze između otpornosti i školskog uspjeha (De Baca, 2010). Jedna od njih je i longitudinalna studija Scales i suradnika (2003, prema De Baca, 2010) koji su utvrdili da viša razina značajki otpornosti snažno korelira s višim prosjekom školskih ocjena među učenicima kasnijih godina osnovne škole te srednjoškolcima. Ovi nalazi su konzistentni tijekom vremena jer se ponovljenim mjerenjem pokazalo da su učenici koji su iskazali više čimbenika otpornosti rano u studiji imali viši školski prosjek 3 godine kasnije, u usporedbi s učenicima koji su imali niže rezultate na početku studije. Nadalje, Reyes i Jason (1993, prema De Baca, 2010) osmislili su studiju kako bi analizirali uspješne učenike manjih srednjih škola. Identificirali su dvije grupe Latino učenika u niskom ili visokom riziku od napuštanja škole koji su bili slični po socioekonomskom statusu, razini njihove uključenosti i uključenosti roditelja u školu, te superviziji roditelja. Rezultati su pokazali da su učenici s niskim rizikom okarakterizirani kao oni sa snažnijom otpornosti, značajkom koja je učenicima s visokim rizikom značajno nedostajala. Druga longitudinalna studija koja govori u prilog odnosu školskog uspjeha na otpornost učenika je i studija Hansona i Austina (2003) u Kaliforniji. Oni su utvrdili da je gotovo svaka mjera otpornosti pozitivno povezana s rezultatima ispita. Najveće povećanje u rezultatima testiranja dogodilo se u školama gdje su učenici izvijestili o visokoj razini otpornosti. Štoviše, razvoj otpornosti pokazao se jednako korisnim za uzastopne rezultate ispita u školama s manje i više uspješnim školama.

2.3.3. Privrženost školi

Važan zaštitni čimbenik u školskom okruženju koji također može djelovati na način da spriječi ili reducira pojavu rizičnih ponašanja i poveća otpornost djece i mladih je privrženost školi. Brojni autori navode različite definicije privrženosti školi te postoje mnogi sinonimi vezani uz sam naziv privrženosti (Libbey, 2004). U vezi s time, privrženost školi opisuje se i kao vezanost za školu (*eng. bonding*), predanost (*eng. commitment*), uključenost (*eng. involvement*), povezanost (*eng. connectedness*), školsko ozračje (*eng. school climate*) i mnogi drugi (Roviš i Bezinović, 2011). Svi ovi nazivi, prema Libbey (2004) mogli bi se povezati u onaj glavni koji karakterizira "povezanost sa školom" pa se tako vezanost za školu može analizirati kroz različite aspekte međusobnog odnosa učenika i nastavnika te vrijednosti koje škola nastoji promicati. Tako gledano, vezanost za školu može se definirati kao poveznica emocija, stavova, motivacije i ponašajnih tendencija povezanih sa školom i školovanjem (Roviš i Bezinović, 2011). Slično tome, Hawkins i Weis (1985) definiraju školsku privrženost kao privrženost prosocijalnim vršnjacima, predanost konvencionalnim školskim i društvenim aktivnostima u školi te vjerovanje u utvrđene norme školskog ponašanja.

Fredricks, Blumenfeld, Friedel i Paris (2003) pojašnjavaju kako se školska privrženost sastoji od 3 dimenzije, a to su: ponašajna, kognitivna i emocionalna. Slijedi njihov opis.

- ❖ Ponašajna dimenzija može se definirati na nekoliko različitih načina. Ona podrazumijeva slijedenje pravila, prilagođavanje razrednim normama i odsutnost ometajućih ponašanja poput bježanja iz škole (Finn, Pannozzo i Voelkl, 1995; Finn i Rock, 1997, prema Fredricks, Blumfeld, Friedel i Paris, 2003), ali može pretpostavljati i sudjelovanje u različitim razrednim aktivnostima poput učenja, zalaganja, upornosti, pažnje i postavljanja pitanja (Birch i Ladd, 1997; Finn, 1989; Skinner i Belmont, 1993, prema Fredricks, Blumfeld, Friedel i Paris, 2003). Osim ovoga, neki autori navode da u ponašajnoj privrženosti spada i sudjelovanje u školskim aktivnostima poput različitih sportova (Finn, 1989; Finn i sur., 1995, prema Fredricks, Blumfeld, Friedel i Paris, 2003).
- ❖ Emocionalna privrženost uključuje pozitivne i negativne emocionalne reakcije učenika u razredu, ali i prema školi i nastavnicima (Connell i Wellborn, 1991; Skinner i Belmont, 1993, prema Fredricks, Blumfeld, Friedel i Paris, 2003). U

nju može spadati i identifikacija sa školom koja pretpostavlja pripadanje, osjećaj važnosti u školi i osjećaj poštovanja od strane drugih u školskom okruženju te percipiranu školsku podršku (Finn, 1989; Voelkl, 1997, prema Fredricks, Blumfeld, Friedel i Paris, 2003).

- ❖ Kognitivna privrženost može se objasniti kroz želju za učenjem i napredovanje iznad očekivanih školskih zahtjeva, spremnost na izazove i ulaganje u učenje (Connell i Wellborn, 1991; Newmann i sur., 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko i Fernandez, 1989, prema Fredricks, Blumfeld, Friedel i Paris, 2003). Također, kognitivna privrženost odnosi se i na percipiranu važnost uspjeha kod učenika (Corno i Mandinach, 1983; Meece i sur., 1988, prema Fredricks, Blumfeld, Friedel i Paris, 2003).

Važno je naglasiti da autori rijetko prilikom istraživanja uzimaju u obzir sve tri dimenzije školske privrženosti, već se bave jednom ili dvjema. Neki pak uzimaju u obzir školsku privrženost kao multidimenzionalni konstrukt te ukupna razina privrženosti učenika ponajviše označava privrženost školi na sve tri spomenute dimenzije.

Ovaj konstrukt čest je izvor istraživanja u pogledu utjecaja na rizična ponašanja učenika i zdravstvene ishode. Ima direktni utjecaj na brojne obrazovne dobiti poput veće motivacije za učenjem, boljeg školskog uspjeha, češćeg sudjelovanja u izvanškolskim aktivnostima i većeg samopouzdanja (Thompson, 2006; Waters, Cross i Runions, 2009, prema Roviš i Bezinović, 2011). Također, snažna vezanost sa školom povezana je s rjeđom upotrebom sredstava ovisnosti, smanjenim suicidalnim namjerama, manjom depresivnosti i anksioznosti te manjim brojem ranog stupanja u spolne odnose. S druge strane, niska vezanost za školu pokazala se povezanom s brojnim rizičnim ponašanjem učenika poput delinkvencije, maloljetničkih trudnoća, antisocijalnog ponašanja i niskog samopouzdanja (Hawkins i sur. 2001; Maddox i Prinz, 2003; Waters i sur., 2003, prema Roviš i Bezinović, 2011). Istraživanja koja su se bavila privrženošću školi i njenim utjecajem na razvoj djece i mladih pokazala su kako dobro prilagođeni učenici koji razvijaju pozitivnu privrženost ili društvenu povezanost sa svojom školom imaju veću vjerojatnost ostati akademski angažirani, dok je manja vjerojatnost njihova uključivanja u školski neprilagođena ponašanja i druga antisocijalna ponašanja od učenika koji razvijaju slabiju privrženost školi (Hawkins i Weis, 1985). U skladu s time, studije su došle do rezultata koji ističu da adolescenti koji razvijaju privrženost svojoj školi imaju veću vjerojatnost uključivanja u različita prosocijalna ponašanja i

ostvarenje svojih akademskih potencijala, dok je manje vjerojatno da će se uključiti u problematična ponašanja kao što je vandalizam, zlostavljanje i zlouporaba sredstava ovisnosti. Na taj način, povezanost za školom može djelovati kao zaštitni čimbenik od gubitka akademskih ambicija i sklonosti antisocijalnom ponašanju učenika (Simons-Morton, Davis Crump, Haynie i Saylor, 1999). Druga istraživanja potvrđuju ove nalaze i naglašavaju manju vjerojatnost uključivanja u antisocijalna ponašanja kod učenika koji su predani školi u odnosu na učenike koji su isključeni iz škole, otuđeni ili neprijateljski raspoloženi prema školi (Elliot i sur., 1985; Gottfredson, 1986; Schaps i Battistich, 1991; Kumpfer i Turner, 1991, prema Simons-Morton, Davis Crump, Haynie i Saylor, 1999). Nadalje, učenici koji vole nastavu, vjeruju da su njihovi nastavnici podržavajući i poštteni, imaju dobro razvijene vršnjačke veze i prihvaćaju misiju svoje škole te njene vrijednosti i standarde imaju veću vjerojatnost povezivanja sa školom i razvoja pozitivne privrženosti prema njoj (Simons-Morton, Davis Crump, Haynie i Saylor, 1999).

Simons-Morton, Davis Crump, Haynie i Saylor (1999) u svojoj studiji dobili su rezultate koji utvrđuju da su povezanost sa školom, percipirana školska klima i školska prilagodba pozitivno povezani, dok je svaka od tih varijabli negativno povezana s problematičnim ponašanjima. Potvrđeno je da pozitivni stavovi prema školi mogu biti zaštitni čimbenik za rizična ponašanja. Ovaj korelacijski odnos između školskih varijabli i problematičnog ponašanja naglašava potencijalnu važnost povezivanja učenika i škole. Studija je proširila svoje spoznaje i pronašla razlike po spolu i dobi u odnosu na istraživane varijable pa se tako otkrilo da je kod mladića te kod starijih učenika veća zastupljenost problematičnog ponašanja nego kod djevojaka i među učenicima nižih razreda, što je u skladu s drugim nalazima (CDC, 1990; Dryfoos, 1990; Johnston i sur., 1994, prema Simons-Morton, Davis Crump, Haynie i Saylor, 1999). Učenici u višim razredima iskazivali su manje pozitivnih osjećaja prema školi, manje su osjećali pozitivnu školsku klimu, osjećali su se slabije povezani sa školom te su bili manje prilagođeni školi nego oni iz nižih razreda (Simons-Morton, Davis Crump, Haynie i Saylor, 1999). Ovakvi rezultati ukazuju na važnost razvoja privrženosti školi i u kasnijoj dobi te utjecaja privrženosti školi i na kasniji rast i razvoj djece i mladih.

3. Cilj istraživanja i hipoteze

3.1.1. Cilj istraživanja

Temeljni cilj ovog diplomskog rada jest steći uvid u individualnu otpornost učenika srednjih škola iz grada Zagreba te u njihov odnos prema školi.

Specifični ciljevi rada su utvrđivanje razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na neka njihova demografska obilježja adolescenata (spol i dob) te njihov odnos prema školi (privrženost školi i školski uspjeh).

3.1.2. Problemi i hipoteze istraživanja

U skladu s općim i specifičnim ciljevima ovog rada, oblikovani su sljedeći istraživački problemi i hipoteze:

Problem 1: Utvrditi individualnu otpornost i vezanost za školu učenika srednjih škola iz grada Zagreba.

H1: Učenici srednjih škola iz grada Zagreba prepoznaju elemente individualne otpornosti na promatranoj skali te su relativno visoko vezani za školu prema obje subskale – (1) privrženost školi i (2) predanost izvršavanju školskih obaveza.

Problem 2: Utvrditi razlike u individualnoj otpornosti sudionika s obzirom na neke njihove demografske značajke (spol i dob).

H2: Postoje razlike u individualnoj otpornosti između djevojaka i mladića na način da djevojke iskazuju veću individualnu otpornost od mladića.

H3: Postoje razlike u individualnoj otpornosti između učenika niže i učenika više dobi na način da učenici mlađe dobi iskazuju manju otpornost od onih starije dobi.

Problem 3: Utvrditi razinu povezanosti individualne otpornosti učenika, (i) njihovog školskog uspjeha te vezanosti za školu.

H4: Postoji povezanost individualne otpornosti učenika i njihovog školskog uspjeha izraženog ocjenama.

H5: Postoji povezanost individualne otpornosti učenika i njihove vezanosti za školu u obje promatrane subskale – (1) privrženost školi i (2) predanost izvršavanju školskih obaveza.

4. Metodologija

4.1. Uzorak sudionika

Istraživanje je provedeno u okviru pilot projekta "Pozitivan razvoj adolescenata grada Zagreba: analiza stanja", na Odsjeku za poremećaje u ponašanju, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Podaci su se prikupljali primjenom upitnika, izrađenog za potrebe ovog istraživanja. Ispunjavanje upitnika provodilo se u suradnji sa stručnim suradnicima izabranih škola, uz podršku volontera/studenata završne godine diplomskog studija socijalne pedagogije. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 300 adolescenata iz grada Zagreba, 1.-4. razreda srednjih škola svih vrsta (gimnazija, strukovna škola i umjetnička škola), no tijekom obrade podataka broj se smanjio jer je iz obrade podataka izbačen određeni broj upitnika zbog neispunjavanja upitnika ili sumnjivosti u njihovu ozbiljnost ispunjavanja pa se uzorak na kraju sastojao od 220 srednjoškolaca. U istraživanju je sudjelovalo više djevojaka ($N=140$, 63,6%), nego mladića ($N=73$, 33,2%), no potrebno je naglasiti kako nedostaju podaci o spolu sudionika kod 7 ispitanika. Raspon dobi kreće se od 15 do 19 godina, a prosječna dob sudionika je 17 godina ($M=16,76$, $SD_{dob}=1,155$).

U istraživanju su sudjelovale 3 zagrebačke srednje škole, Škola za grafiku, dizajn i medijsku produkciju, Veterinarska škola i Prva gimnazija. Iz čega slijedi da je 40,5% sudionika polazilo gimnaziju, dok je 38,6% učenika polazilo strukovnu četverogodišnju školu i najmanji postotak ispitanika, njih 20,5% polazilo je strukovnu trogodišnju srednju školu. Pritom je potrebno napomenuti kako podatak o vrsti škole postoji za 219 sudionika istraživanja jer jedan sudionik nije odgovorio na navedeno pitanje. Podjednak je broj učenika koji polaze prvi (24,1%) i drugi (24,1%) te je nešto veći broj učenika koji polaze treći razred (28,6%), te uzevši u obzir da u trogodišnjim strukovnim školama nema četvrtog razreda, postotak učenika četvrtih razreda u uzorku nešto je manji (23,2%).

Ukoliko se osvrnemo na školski uspjeh ispitanika cijelog uzorka, prosječna završna ocjena iz prethodnog razreda je 4,00 ($SD_{školski\ uspjeh}=0,742$). Najveći broj učenika završio je prethodni razred s vrlo dobrim uspjehom, njih čak 49,1%, dok je 29,1% njih završilo s dobrim uspjehom. Manji postotak, točnije, 20,9% njih završilo je prethodni razred s odličnim uspjehom i jednak postotak učenika je završio nedovoljnim i dovoljnim uspjehom (0,5%). U dolje priloženoj Tablici 1. možemo vidjeti navedene podatke.

Tablica 1 Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima

Spol	N	%
1. Muško	73	33,2
2. Žensko	140	63,6
Vrsta škole	N	%
1. srednja strukovna trogodišnja	45	20,5%
2. srednja strukovna četverogodišnja	85	38,6%
3. gimnazija	89	40,5%
Razred	N	%
1. prvi	53	24,1%
2. drugi	53	24,1%
3. treći	63	28,6%
4. četvrti	51	23,2%
Školski uspjeh	N	%
1. nedovoljan	1	0,5%
2. dovoljan	1	0,5%
3. dobar	64	29,1%
4. vrlo dobar	108	49,1%
5. odličan	46	20,9%

Tablica 2. prikazuje frekvencije odgovora samoprocjene osjećaja uspješnosti u obavljanju školskih zadataka, izvannastavnim aktivnostima, odnosima s vršnjacima i nastavnicima. U obavljanju školskih zadataka najveći se postotak učenika (35,5%) osjeća uspješno naspram 2,8% njih koji se osjećaju neuspješno. U izvannastavnim aktivnostima 30,9% učenika procjenjuje se prilično uspješnima, dok se neuspješnima procjenjuje 14,3% učenika, što je ujedno i najmanji postotak. Što se tiče odnosa s vršnjacima, najveći postotak učenika (37,6%) osjeća se prilično uspješno, a najmanji postotak (1,8%) neuspješno. Na kraju, u odnosu s profesorima, najveći postotak učenika (34,9%) procjenjuje se prilično uspješnima, a najmanji, njih 2,3% neuspješnima.

Tablica 2 Frekvencije osjećaja uspješnosti u obavljanju školskih zadataka, izvannastavnim aktivnostima, u odnosu s vršnjacima i nastavnicima (F/%)

	Neuspješno	Donekle uspješno	Uspješno	Prilično uspješno	Jako uspješno
Školski zadaci	2,8%	19,8%	35,5%	34,1%	7,8%
Izvannastavne aktivnosti	14,3%	15,2%	24%	30,9%	15,7%
Odnos s vršnjacima	1,8%	9,2%	20,2%	37,6%	30,7%
Odnos s nastavnicima	2,3%	15,6%	33%	34,9%	14,2%

4.2. Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik po uzoru na neke već korištene instrumente koji su pritom prilagođeni specifičnom kontekstu i populaciji vezano uz ovo istraživanje. S obzirom na opseg instrumenta koji je korišten u istraživanju, u ovom radu bit će opisan samo onaj dio mjernog instrumenta kojim su se prikupili podaci koji su potom bili obrađeni za potrebe ovog diplomskog rada.

Rezultati prikazani u ovom radu dobiveni su korištenjem podataka prikupljenih sljedećim skalama:

- 1) Opći podaci o sudionicima istraživanja (izrađen za potrebe ovog projekta)
- 2) Upitnik individualne otpornosti (*California Healthy Kids Survey, Supplemental Resilience and Youth Development module, 2007*)
- 3) Skala vezanosti za školu (Roviš i Bezinović, 2011)

(1) *Opći podaci o sudionicima istraživanja* (sastavljen za potrebe navedenog projekta) sastoji se od pitanja vezanih za naziv škole, spol, dob, vrstu škole, razred, osobe s kojima ispitanik živi, godine majke i oca, obrazovanje majke i oca, radni status majke i oca, odnos roditelja i školski uspjeh na kraju prošle školske godine. Nadalje, učenici su vršili samoprocjenu osobnog doživljaja uspjeha u pojedinim područjima školovanja (uspješnost u obavljanju školskih zadataka, izvannastavnim aktivnostima, u odnosu s vršnjacima i nastavnicima). Uz

to, od učenika se tražilo da označe koliko su dana potpuno izostali s nastave zbog "markiranja" u posljednjih mjesec dana.

(2) *Upitnik individualne otpornosti (California Healthy Kids Survey, Supplemental Resilience and Youth Development module, 2007)* sastoji se od 47 čestica koje se odnose na tvrdnje o sebi, svojim prijateljima, obitelji, značajnim osobama i zajednici. *Tvrdnje o tebi* sastojale su se od 23 čestice, tvrdnje u poglavlju *tvoji prijatelji* od 6 čestica, a *tvrdnje o domu ili odraslima* s kojima ispitanik živi od 6 čestica. *Tvrdnje vezane uz njihovo kućanstvo* sastojale su se od 9 čestica, te *tvrdnje o njihovoj zajednici* od 3 čestice. Sudionici su procjenjivali koliko se određena tvrdnja odnosi na njih. Pritom su ponuđena 4 moguća stupnja odgovora u koja se sudionik samoprocjenom može svrstati. Prvi stupanj označava "uopće nije istinita", drugi stupanj "donekle je istinita", treći stupanj "u većoj mjeri je istinita" i četvrti stupanj "potpuno je istinita" tvrdnja. Primjer čestica: "Imam visoke ciljeve i visoka očekivanja od sebe.", "Imam prijatelja/prijateljicu mojih godina koji/koja mi pomaže kad je teško.", "U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba koja me sluša kad imam nešto za reći.", "Kod kuće sudjelujem u donošenju obiteljskih odluka.", "Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba kojoj je stalo do mene.", "Izvan mog doma i škole član/članica sam sportskih klubova, crkve ili nekog drugog kluba."

(3) *Skala vezanosti za školu* (Roviš i Bezinović, 2011) sadrži 2 seta pitanja kojima se ispituje vezanost za školu, odnosno školska iskustva koja potencijalno mogu utjecati na stavove, osjećaje i ponašanja učenika vezana uz školu.

Za ispitivanje vezanosti za školu korišteno je 17 tvrdnji za koje se pretpostavljalo da ispituju dva ključna faktora: *Privrženost školi* i *Predanost izvršavanju školskih obveza*. Čestice obuhvaćaju učeničke procjene emocionalne vezanosti za školu te procjene uspješnosti obavljanja školskih zadataka i uloženog truda. Svoje procjene ispitanici su mogli iskazati na ljestvici učestalosti od četiri stupnja od kojih nulti stupanj označava "nikad", prvi stupanj "rijetko", drugi stupanj "često" i treći stupanj "vrlo često".

Privrženosti školi (*Attachment to school*) ispitana je ljestvicom od 10 tvrdnji koje pokrivaju osnovne teorijske pretpostavke konstrukta.

Predanosti izvršavanju školskih obveza (*Commitment to school*) ispitana je sa sedam teorijski dobro postuliranih tvrdnji.

4.3. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno u srednjim školama u Zagrebu, kao što je već i navedeno, u Srednjoj školi za grafiku, dizajn i medijsku produkciju, Veterinarskoj školi i Prvoj gimnaziji kojima zahvaljujemo na suradnji. Istraživanje su provodili, za tu priliku educirani studenti, u suradnji sa stručnim suradnicima iz srednjih škola. Podaci su se prikupljali tijekom travnja 2017. godine.

Ispunjavanje upitnika u potpunosti je bilo prilagođeno sudionicima, a trajalo je oko 45 minuta. Prije istraživanja, svi sudionici bili su usmeno informirani o svrsi, osnovnom cilju i postupcima istraživanja, kao i o načinima zaštite privatnosti podataka i identiteta sudionika te mogućim rizicima. Uz to, važno je naglasiti kako je sudionicima bili napomenuto da je istraživanje anonimno te da u njihove upitnike nitko neće imati uvid osim članova istraživačkog tima. Svi sudionici su pismenim pristankom odobrili svoje sudjelovanje u istraživanju, a bilo im je istaknuto da mogu odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku tijekom ispunjavanja upitnika. Također, istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2005), a uz odobrenje Etičkog povjerenstva Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Ministarstva znanosti i obrazovanja te Agencije za odgoj i obrazovanje.

4.4. Obrada podataka

U svrhu ostvarivanja postavljenih ciljeva ovog istraživanja koristile su se sljedeće statističke metode i analize:

1. Metode deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije odgovora)
2. Kolmogorov-Smirnov test
3. Kruskal-Wallisov test
4. Hi kvadrat-test
5. Spearmanov test korelacije.

5. Rezultati istraživanja i rasprava

5.1. Individualna otpornost

Prvi problem koji se u ovom radu htio utvrditi odnosi se na individualnu otpornost i vezanost za školu učenika srednjih škola iz grada Zagreba. Hipoteza H1 glasi da će učenici na promatranoj skali individualne otpornosti pokazati relativno visoke rezultate, kao i relativno visoku vezanost za školu na obje subskale – (1) privrženost školi i (2) predanost izvršavanju školskih obaveza. Navedeno će se pokušati utvrditi usporedbom postignutog rezultata s matematičkim prosjekom na skalama.

Kao što je vidljivo iz tablice (Tablica 3), na skali individualne otpornosti mogući minimum ukupnog rezultata iznosio je 47, a maksimum 188 pa je tako matematički prosjek 117,5. Sudionici su postigli prosječan rezultat od 141,58 ($SD_{\text{individ.otpornost}} = 20,53$) pri čemu su postigli minimum od 62, a maksimum od 179. Iz navedenog slijedi kako su sudionici ovog istraživanja postigli natprosječne rezultate, odnosno rezultate više od matematičkog prosjeka koji je uzet kao granica za potvrđivanje hipoteze H1.

Tablica 3 Deskriptivni pokazatelji za skalu individualne otpornosti

	N	Minimum	Maximum	Mean	Mode	SD
Individualna otpornost	220	62	179	141,59	141	20,53

U tablici (Tablica 4) su prikazane frekvencije odgovora na navedenoj skali individualne otpornosti. Kao što je očekivano, sudionici su pokazali visoki postotak ambicija prema budućem obrazovanju i završetku školovanju, te visoka očekivanja od sebe u budućnosti (71,8%). Uz to, pokazalo se da sudionici izražavaju visoku empatiju prema drugima te se trude razumjeti tuđu poziciju. Svoje prijatelje iznimno cijene i navode kako imaju podršku i potporu od njih u potpunosti onda kada im je to najpotrebnije. S druge strane, 1/3 sudionika navodi kako njihovi prijatelji ponekad upadaju u probleme što može predstavljati određene rizike i potrebu za intervencijama, dok ipak u nešto većem postotku (43,6%) navode kako njihovi prijatelji najčešće djeluju ispravno. Tvrdnje vezane uz odrasle osobe s kojima sudionici žive ističu visoki postotak (59,5%) podrške i potpore od strane

odraslih osoba koji imaju visoka očekivanja od sudionika, ali i vjeru u njihov napredak i uspjeh (gotovo 80%). To pokazuje kako sudionici mogu računati na pomoć odraslih osoba s kojima žive te prepoznaju interes odraslih za njihovim obrazovanjem i napredovanjem. U tvrdnjama o njihovom kućanstvu, malo manje od polovice sudionika (41,4%) navodi kako kod kuće sudjeluje u aktivnostima značajnim za cijelu obitelj, dok 1/3 sudionika ističe kako sudjeluje u donošenju obiteljskih odluka. Ovime se ukazuje na jedan relativno niski postotak sudionika koji sudjeluje kao ravnopravni član svoje obitelji, te na taj način doprinosi cjelokupnom obiteljskom sustavu pa je to zasigurno i jedno od područja djelovanja u poticanju zdravog i pozitivnog razvoja mladih i njihove participacije u obitelji i društvu općenito, što mnogi autori smatraju važnim elementom zdravog odrastanja (Shier, 2001; Akinola i Nic-Gabhainn, 2014; Car i Jeđud Borić, 2016). Rezultati su pokazali kako polovica ispitanika ima značajnu odraslu osobu izvan doma kojoj u potpunosti vjeruje te koja vjeruje u njihove uspjehe (51,4%). Ono što se pokazalo kao područje u kojem postoji najviše prostora za napredak je odnos sudionika sa zajednicom i njihov aktivni doprinos istoj, odnosno sudjelovanje u različitim aktivnostima u svojoj zajednici. Gotovo polovica sudionika (45%) navodi kako uopće ne sudjeluje u sportskim ili crkvenim aktivnostima, dok malo manje od trećine sudionika navodi da u potpunosti sudjeluje što može biti dio religijske kulture koja je ponešto drugačija od američke, od kuda je upitnik preuzet. Također, nešto manji postotak sudionika (39,1%) ističe kako nema nekih značajnih hobija ili izvannastavnih aktivnosti dok pak 1/4 sudionika navodi kako pomaže ljudima na različite načine izvan svog doma. Ovi rezultati upućuju na nedovoljno uključivanje adolescenata u različite aktivnosti zajednice, međusobno druženje i razvijanje kreativnosti koja je vrlo važan aspekt njihova odrastanja, a ovaj rezultat ukazuje i na potrebu dodatnog motiviranja i aktiviranja mladih.

Tablica 4 Frekvencije odgovora na tvrdnjama upitnika individualne otpornosti (%)

Tvrdnje	Frekvencije odgovora (%)			
	Uopće nije istinita	Donekle je istinita	U većoj mjeri je istinita	Potpuno je istinita
1. Imam visoke ciljeve i visoka očekivanja od sebe.	4,5	23,6	37,7	34,1
2. Planiram završiti školu.	0,9	0,9	4,5	93,6
3. Planiram ići na fakultet ili neku drugu visoku školu.	8,6	16,8	15,0	59,1
4. Veselim se uspješnoj karijeri.	2,3	16,8	28,6	51,4
5. Znam kome se trebam obratiti za pomoć kad imam problem.	5,9	19,5	29,5	43,2

6. Pokušavam riješiti svoje probleme tako da pričam ili pišem o njima.	27,3	29,5	21,4	21,8
7. Mogu riješiti svoje probleme.	5,5	21,8	34,1	38,2
8. Ne očekujem puno od sebe u budućnosti.	71,8	26,4	1,8	0
9. Mogu učiniti gotovo sve ako se potrudim.	3,2	9,1	32,7	55,0
10. Mogu surađivati s nekim tko ima drugačije mišljenje od mogega.	4,1	17,7	40,9	37,3
11. Ima puno stvari koje radim dobro.	3,6	17,3	44,5	34,5
12. Otvoren/otvorena sam za ideje drugih.	0,9	14,1	39,5	44,5
13. Loše se osjećam kad su nekome povrijeđeni osjećaji.	7,3	19,5	31,4	41,4
14. Pokušavam razumjeti kroz što drugi ljudi prolaze.	5,0	15,5	31,8	47,7
15. Kada trebam pomoć, pronađem nekoga s kim mogu razgovarati.	11,8	27,7	28,2	31,8
16. Uživam raditi s drugim učenicima na školskim zadacima.	24,1	37,3	28,6	9,1
17. Kada radim u timu (u školi), napravim svoj dio posla.	4,5	20,5	30,9	44,1
18. Izborim se za sebe bez da druge povrijedim.	4,1	24,5	42,3	28,6
19. Pokušavam razumjeti kako se drugi ljudi osjećaju i kako razmišljaju.	6,4	18,2	30,5	44,5
20. Vjerujem da mogu riješiti teške probleme.	6,4	23,2	43,2	26,4
21. Moj život ima smisao.	10,0	16,8	21,4	51,8
22. Razumijem svoja raspoloženja i osjećaje.	12,3	24,1	31,8	31,8
23. Razumijem zašto radim ono što radim.	9,5	19,1	37,7	33,6
24. Imam prijatelja/prijateljicu mojih godina kome/kojoj je stvarno stalo do mene.	1,4	8,2	24,1	66,4
25. Imam prijatelja/prijateljicu mojih godina s kojim/kojom mogu razgovarati o svojim problemima.	3,2	10,5	25,9	60,5
26. Imam prijatelja/prijateljicu mojih godina koji/koja mi pomaže kada mi je teško.	3,2	14,1	23,2	59,1
27. Moji prijatelji često upadaju u probleme.	49,5	35,9	8,6	5,5
28. Moji prijatelji pokušavaju učiniti ono što je ispravno.	5,0	25,0	43,6	25,9
29. Moji prijatelji su uspješni u školi.	4,5	31,4	45,5	18,6
30. U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba koja očekuje da poštujem pravila.	4,1	10,0	36,8	48,6
31. U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba koja je zainteresirana za ono što radim u školi.	5,5	12,3	29,1	53,2
32. U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba koja vjeruje da ću uspjeti u životu.	5,0	3,6	22,3	69,1
33. U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba koja razgovara sa mnom o mojim problemima.	10,0	23,6	16,8	49,1
34. U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba koja uvijek želi da radim najbolje što mogu.	1,4	7,3	13,2	78,2
35. U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba koja me sluša kad imam nešto za reći.	5,9	16,4	18,2	59,5
36. Kod kuće radim zabavne stvari ili idem na zabavna mjesta s mojim roditeljima ili drugom odraslom osobom.	16,4	34,5	33,6	15,5

37. Kod kuće radim stvari koje su značajne za moju obitelj.	8,6	28,2	41,4	21,8
38. Kod kuće sudjelujem u donošenju obiteljskih odluka.	13,6	27,3	34,5	24,5
39. Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba kojoj je stalo do mene.	6,8	20,5	22,7	50,0
40. Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba koja mi kaže kada napravim nešto dobro.	11,4	16,8	28,2	43,6
41. Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba koja primijeti ako sam uznemiren/uznemirena oko nečeg.	15,5	20,0	29,5	35,0
42. Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba koja vjeruje da ću uspjeti u životu.	9,1	12,3	27,3	51,4
43. Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba koja uvijek želi da radim najbolje što mogu.	8,6	14,1	28,6	48,2
44. Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba kojoj vjerujem.	15,5	14,5	20,9	49,1
45. Izvan mog doma i škole, član/članica sam sportskih klubova, crkve ili nekog drugog kluba.	45,0	14,5	12,7	27,7
46. Izvan mog doma i škole, uključena/uključena sam u muzičke, umjetničke, sportskih aktivnosti (hobije).	39,1	14,1	15,5	31,4
47. Izvan mog doma i škole, pomažem drugim ljudima.	14,1	29,5	32,7	23,6

Što se tiče skale Vezanosti za školu – subskala *privrženost školi* u tablici (Tablica 5) je vidljivo da je mogući minimum ukupnog rezultata iznosio 0, a maksimum 40. U skladu s time, prosječni rezultat je 20 (matematički prosjek). Dobivene vrijednosti upućuju na to da prosječni rezultat na prvoj subskali, *privrženost školi*, iznosi 15,08 ($SD_{privrženostškoli}=6,12$), pri čemu je minimum bio 0, a maksimum 30. Iz navedenog proizlazi da je prosječan rezultat koji su sudionici postigli ispodprosječan u odnosu na matematički prosjek. Što se tiče druge subskale, *predanost izvršavanju školskih obaveza*, mogući minimum na skali iznosio je 0, a maksimum 28 te je tako prosječni rezultat 14 (matematički prosjek). Rezultati su pokazali da prosječni rezultat koji su sudionici istraživanja postigli iznosi 11,32 ($SD_{predanostizvršavanjuškobaveza}=4,84$), pri čemu su postigli minimum od 0, a maksimum od 21.

Tablica 5 Deskriptivni pokazatelji na subskalama - *privrženost školi* i *predanost izvršavanju školskih obaveza*

	N	Min	Max	Mean	Mode	SD
Privrženost školi	213	0	30	15,08	17	6,12
Predanost izvršavanju školskih obaveza	217	0	21	11,32	10	4,84

Na prvoj subskali, rezultati frekvencija odgovora prikazani u tablici (Tablica 6) pokazuju da je gotovo polovica učenika često zadovoljna svojim nastavnicima te da jednaki

udio učenika (48,6%) često osjeća poštovanje i pažnju od strane svojih nastavnika. Također, gotovo polovica učenika (46,8%) navodi da često ostvaruje dobru komunikaciju s nastavnicima te da nastavnici često uzimaju u obzir mišljenja i ideje učenika (40,9%). Ti podaci ukazuju na pozitivnu atmosferu i međusobni odnos na relaciji nastavnik-učenik što je pozitivan i ohrabrujući podatak. Ipak, bitno je istaknuti kako 41,8% učenika navodi kako je rijetko ili nikad nije zadovoljno svojim nastavnicima što također može biti pokazatelj (ne)zadovoljstva školom i sadržajem. S druge strane, više od polovice učenika (54,1%) navodi da nastavnici rijetko potiču njihovu kreativnost te kako su sadržaji većine predmeta rijetko zanimljivi (50,9%). Ovi podaci ukazuju na nedostatak u pogledu unošenja novih sadržaja u nastavu i animacije učenika radom na njihovoj kreativnosti i mašti. S tim u vezi, trećina sudionika (35,5%) navodi da rijetko voli ići u školu, te čak 31,4% učenika smatra da škola rijetko ispunjava njihova očekivanja.

Što se tiče druge subskale, predanosti izvršavanju školskih obaveza, rezultati nisu baš ohrabrujući (Tablica 6). Naime, gotovo polovica učenika (43,5%) navodi kako rijetko uči na redovitoj razini i kako rijetko pronađu vrijeme za učenje, te rijetko kad redovito pišu domaće zadaće (35%). Ipak, nešto manje od polovice učenika (44,1%) navodi čest trud i zalaganje u pogledu učenja, ali i dobro planiranje te organizaciju vremena za obveze i druge aktivnosti (38,2%). Navedeni rezultati pokazuju relativno nisku razinu predanosti školskim obavezama, što može biti rezultat opće nezainteresiranosti ili monotonosti prikazanog im sadržaja u školi kao i osjećaja besmislenosti te nedovoljne motivacije u pogledu pisanja domaćih zadaća i redovitog učenja. Također, ovi podaci mogu biti odraz odnosa nastavnika prema sadržaju koji predaju, a i koji možda ne uključuje dovoljno fleksibilnosti ili prilagodljivosti potrebama učenika. Na taj način učenici se nedovoljno potiču na izražavanje svoje kreativnosti čime se gubi želja i trud učenika za nastavom i njezinim sadržajem.

Tablica 6 Frekvencije odgovora na tvrdnjama skale Vezanosti za školu (%)

Tvrdnje		Frekvencije odgovora (%)			
		nikad	rijetko	često	vrlo često
Privrženost školi	1. Zadovoljan sam svojim nastavnicima.	5,9	35,9	44,5	13,6
	2. Nastavnici nas poštuju i pažljivi su prema nama.	7,3	34,1	48,6	9,1
	3. Ostvarujem dobru komunikaciju s nastavnicima.	2,7	26,4	46,8	23,2
	4. Moji nastavnici potiču kreativnost	13,2	54,1	22,3	9,5

	učenika.				
	5. Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja.	16,8	43,6	27,3	11,4
	6. Nastavnici su zainteresirani za predmet koji predaju.	7,3	26,4	50,0	15,9
	7. Sadržaj većine predmeta je zanimljiv.	10,0	50,9	33,2	5,0
	8. Nastavnici uvažavaju mišljenje i ideje učenika.	8,6	38,6	40,9	10,9
	9. Ova škola ispunjava moja očekivanja.	15,5	31,4	37,7	14,5
	10. Volim ići u školu.	26,4	35,5	25,9	11,8
Predanost izvršavanju školskih obaveza	11. Redovito učim.	20,0	43,2	29,1	7,3
	12. Uvijek nađem vremena za učenje.	15,0	36,8	37,3	10,5
	13. Kada nam je najavljen usmeni ili pismeni ispit, planiram kada ću i koliko učiti.	15,5	32,3	30,9	20,9
	14. Trudim se biti što bolji učenik/ica.	4,5	16,8	44,1	34,1
	15. Redovito pišem domaće zadaće.	12,7	35,0	32,3	19,1
	16. Dobro planiram svoje dnevne obveze i aktivnosti.	6,4	31,8	38,2	23,2
	17. Dobro znam rasporediti slobodne aktivnosti i učenje tako da sve stignem.	12,3	34,1	32,3	20,5

Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da je postavljena hipoteza H1 djelomično potvrđena. Prvi dio hipoteze, da su učenici postigli relativno visoke rezultate na individualnoj otpornosti na promatranoj skali, potvrđena je dok drugi dio hipoteze, da su učenici relativno visoko vezani za školu prema obje subskale – (1) privrženost školi i (2) predanost izvršavanju školskih obaveza nije potvrđena. Ove rezultate podržava i literatura koja ističe mogućnost jedinstvenog doprinosa školske povezanosti i privrženosti na otpornost u adolescenciji. Istraživanje Eriksona i suradnika (2000, prema Monique Tremblay, 2010) procjenjivalo je izravne i neizravne doprinose elemenata školskog povezivanja u relaciji s delinkvencijom i zlouporabom psihoaktivnih tvari. Rezultati su pokazali da je predanost školi koja se vidjela kroz ocjene, vrijeme provedeno u pisanju domaćih zadaća i aspiracije prema obrazovanju, posredno utjecala na delinkvenciju kroz smanjene razine povezanosti adolescenata s delinkventnim vršnjacima te na taj način smanjila rizik od delinkventnog ponašanja. Nadalje,

pokazalo se i da adolescenti koji znatno više cijene obrazovanje i promatraju svoje životne ciljeve ovisnijima o obrazovnom uspjehu iskazuju manju povezanost s delinkventnim vršnjacima. (Roeser i suradnici, 2000, prema Monique Tremblay, 2010).

5.2. Odnos individualne otpornosti i spola te dobi sudionika

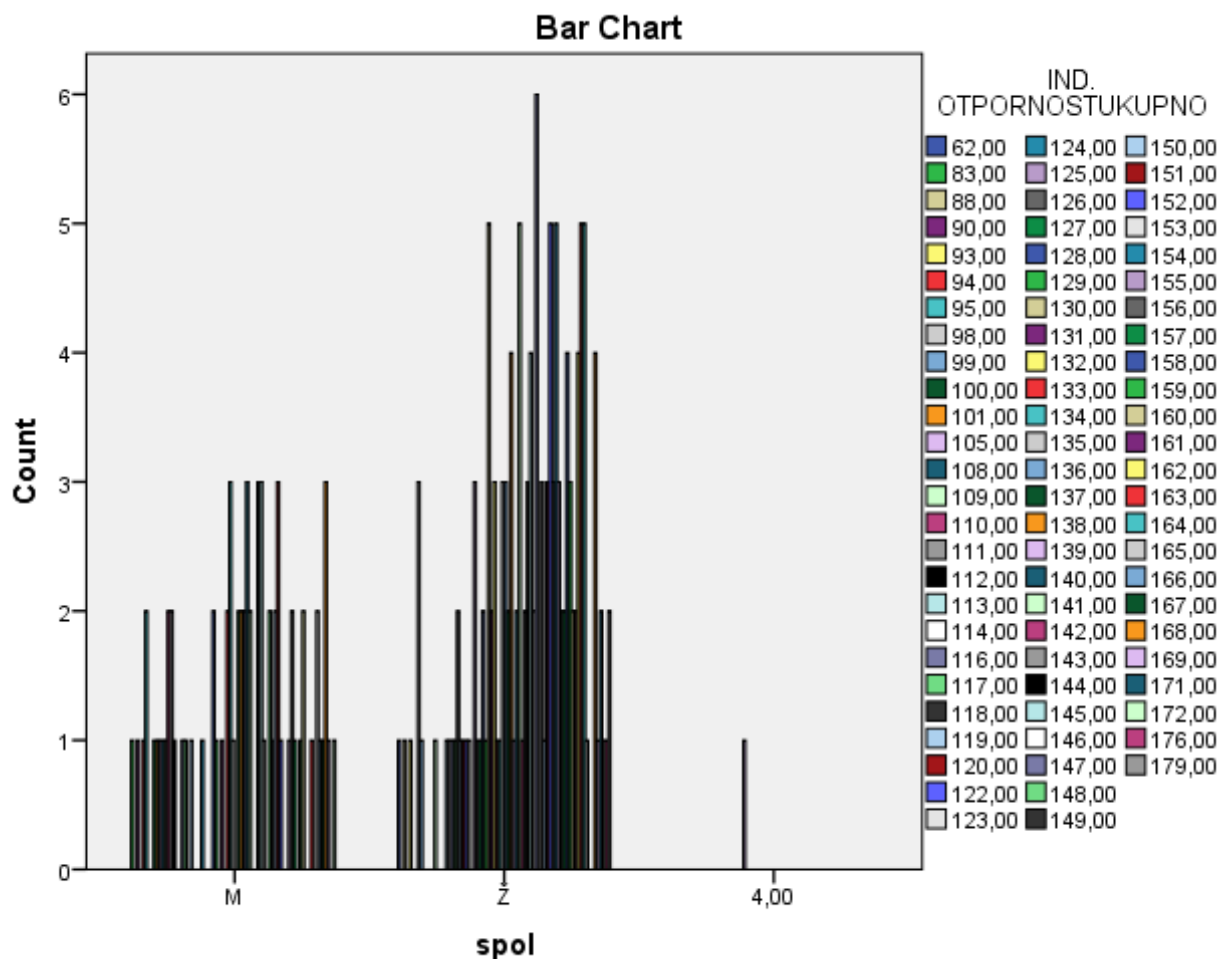
Sljedeći problem bio je utvrditi razlike u individualnoj otpornosti sudionika s obzirom na neke njihove demografske značajke poput spola i dobi. Potrebno je naglasiti kako je u obradi podataka dob operacionalizirana prema razredu koji učenici pohađaju (1.-4. razred srednje škole). Postavljena je hipoteza H2 koja pretpostavlja da postoje razlike u individualnoj otpornosti između djevojaka i mladića na način da djevojke iskazuju veću individualnu otpornost od mladića te hipoteza H3 koja tvrdi da postoje razlike u individualnoj otpornosti između učenika mlađe dobi i učenika starije dobi na način da učenici mlađe dobi iskazuju manju otpornost od onih više dobi.

Nakon što je Kolmogorov-Smirnovljev testom utvrđeno da distribucija frekvencija značajno odstupa od normalne ($p > 0,05$), prva hipoteza ispitana je pomoću Hi kvadrat testa (Tablica 7). Primjenom Hi kvadrat testa utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u individualnoj otpornosti s obzirom na spol sudionika ($\chi^2 = 141,588$, $df = 150$, $p > 0,05$). Ovi rezultati upućuju na određene razlike u odnosu na literaturu te ovo može biti dobra implikacija za buduća istraživanja. Podaci ukazuju na rezultat da djevojke, jednako kao i dečki iskazuju otpornost na unutarnje i vanjske rizike. S druge strane, rezultati istraživanja Sun i Stewarta (2007) pokazali su kako djevojke dosljedno imaju više rezultate od mladića za individualne karakteristike u komunikaciji, empatiji, traženju pomoći te ciljevima i težnjama. Isto tako, istraživanja pokazuju da spol ima značajan utjecaj na strategije suočavanja sa rizicima (Hampel i Petermann, 2005) na način da mladići najčešće eksternaliziraju svoje poteškoće, dok djevojke pribjegavaju njihovoj internalizaciji. Razlog nepostojanja spolnih razlika može se objasniti možda i procesom socijalizacije u školskom okruženju koji se podjednako usmjerava na djevojke i mladiće stvarajući jednake rizike i zaštite za oba spola na koje su adolescenti naučili odgovarati na sličan način.

Tablica 7 Hi kvadrat test za računanje razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na spol sudionika

	χ^2	df	p
Individualna otpornost - ukupan rezultat	141,588	150	0,676

Graf 1. Razlike između individualne otpornosti s obzirom na spol sudionika



Nadalje, kako bi se ispitala hipoteza H2, prvo se testirala normalnost distribucije. Primjenom Kolmogorov-Smirnov testa pokazalo se da distribucija frekvencija značajno odstupa od normalne ($p > 0,05$) zbog čega se za testiranje razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na dob sudionika koristio Kruskal-Wallisov test (Tablica 8). Provedbom navedenog testa utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u individualnoj otpornosti s obzirom na dob sudionika ($\chi^2 = 3,098$, $df = 3$, $p > 0,05$) čime se hipoteza H2 odbacuje. Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u otpornosti učenika s obzirom na razred koji pohađaju pa se tako može zaključiti da učenici nižih razreda iskazuju jednaku otpornost u odnosu na one u višim razredima. Usporedbom središnjih rangova vidljivo je kako su učenici u svim razredima postigli slične rezultate te da su učenici 1., 3. i 4. razreda postigli nešto veće rezultate u

odnosu na 2. razred, iako nisu statistički značajne razlike. I ovaj rezultat pomalo odudara od literature i istraživanja Sun i Stewarta (2007) koji su također dobili neka odstupanja kad su bili u pitanju najstariji ispitanici. Njihovo istraživanje pokazalo je niže rezultate sudionika na obje ispitivane skale (Sun i Stewart, 2007). Ipak, u objašnjenju uzroka ovih rezultata i razvoju otpornosti u ovoj dobi, treba imati na umu da je riječ o početku adolescencije koja uključuje brojne tranzicije i promjene. Pod tim promjenama važno je naglasiti tjelesno sazrijevanje kao posljedicu puberteta, razvoj mentalnih sposobnosti i širenje socijalne mreže, dublju introspekciju te potragu za vlastitim identitetom zbog čega je razumno očekivati određene razlike, ali i sličnosti. Sun i Stewart (2007) naglašavaju da, bilo da je riječ o razlici u samoevaluaciji ili vrednovanju drugih područja socijalnih iskustava kao što su obitelj, škola i vršnjaci, adolescencija je vrijeme kada otpornost može biti osobito podložna fluktuaciji. Jedno od objašnjenja za nepostojanje razlika može biti i relativno mali raspon dobi između sudionika (svi su u razdoblju adolescencije koja je istraživanjima potvrđena kao izvor većih rizika za sve, za redovitu populaciju) da bi se uočila statistički značajna razlika pa tako postoji i podjednako iskazivanje individualne otpornosti.

Tablica 8 Kruskal Wallis test za individualnu otpornost s obzirom na dob sudionika

Razred	N	Mean rank	Chi-Square	df	P
1. razred	53	108,37	3,098	3	0,377
2. razred	53	99,19			
3. razred	63	113,99			
4. razred	51	120,16			

Nepostojanje razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na obe demografske značajke (spol i dob) može upućivati na univerzalne probleme djevojaka i mladića te potrebe usmjeravanja preventivnih programa univerzalno, bez obzira na spol i dob. Ovo može predstavljati značajan rezultat za kreatora preventivnih programa i njihovo usmjeravanje na opću populaciju bez stvaranja razlika između djevojaka i mladića. Sažeto, dobiveni rezultati upućuju na zaključak kako druga hipoteza (H2), da postoje razlike u individualnoj otpornosti s obzirom na spol sudionika, nije potvrđena, kao što ni treća hipoteza (H3), da postoje razlike u individualnoj otpornosti s obzirom na dob sudionika, također nije potvrđena.

5.3. Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualne otpornosti kod djece i mladih

Sljedeći problem koji se navodi u istraživanju je povezanost individualne otpornosti učenika, njihovog školskog uspjeha te vezanosti za školu.

Četvrta hipoteza (H4) pretpostavlja da postoji povezanost individualne otpornosti učenika i njihovog školskog uspjeha izraženog ocjenama. Provedbom Kolmogorov-Smirnov testa utvrđeno je da distribucija značajno odstupa od normalne ($p > 0,05$) zbog čega je korišten Spearmanov test korelacije (Tablica 9). Primjenom Spearmanovog testa korelacije utvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost ($r = 0,14$, $p = 0,040$) između individualne otpornosti učenika i njihovog školskog uspjeha izraženog ocjenama na način da je viši rezultat na skali individualne otpornosti povezan s višim rezultatom u školskom uspjehu i obrnuto. Ovaj rezultat u skladu je s pregledima literature koji pokazuju snažne veze između otpornosti i školskog uspjeha (De Baca, 2010). Longitudinalna studija Scales i suradnika (2003, prema De Baca, 2010) pokazala je kako viša razina značajki otpornosti snažno korelira s višim prosjekom školskih ocjena među učenicima kasnijih godina osnovne škole te srednjoškolcima. Ponovljenim mjerenjem pokazalo se da su učenici koji su iskazali više čimbenika otpornosti rano u studiji imali viši školski prosjek 3 godine kasnije, u usporedbi s učenicima koji su imali niže rezultate na početku studije što pokazuje konzistentnost rezultata tijekom vremena. Također, ova povezanost može se objasniti činjenicom kako bolja edukacija i viši školski uspjeh općenito vodi ka boljem suočavanju s rizicima i posljedično njihovom rješavanju ili razvoju otpornosti. U prilog odnosu školskog uspjeha i individualne otpornosti učenika govori još jedna longitudinalna studija koja je pokazala da je gotovo svaka mjera otpornosti pozitivno povezana s rezultatima ispita te da se najveće povećanje u rezultatima testiranja dogodilo u školama gdje su učenici izvijestili o visokoj razini otpornosti (Hanson i Austin, 2003). U skladu s time, ovakva pozitivna povezanost mnogo govori o značaju i važnosti školske uspješnosti za razvoj otpornosti kod adolescenata koji su izloženi rizicima na drugim životnim područjima, poput obitelji ili vršnjaka u kojima nemaju prilike za razvoj otpornosti te na ovaj način mogu ojačati svoje kompetencije i vještine za nošenje s nedaćama. Školska okruženja mogu potaknuti otpornost učenika te škole imaju veliku odgovornost za budućnost učenika. U situacijama kada učenicima nedostaje briga kod kuće, škole pružaju

brižnu i negujuću podršku koja može promijeniti rizični život djeteta u otpornost (Masten i Coatsworth, 1998; Rutter i sur., 1979; Werner i Smith, 1992, prema Banatao, 2011).

Ovi rezultati istraživanja ukazuju da je hipoteza H4, da postoji povezanost između individualne otpornosti i školskog uspjeha izraženog u ocjenama, potvrđena.

Peta hipoteza (H5) pretpostavlja da postoji povezanost individualne otpornosti učenika i njihove vezanosti za školu u obje promatrane subskale – (1) privrženost školi i (2) predanost izvršavanju školskih obaveza.

Primjenom Spearmanove korelacije utvrđeno je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost ($r=0,27$, $p=0,000$) između individualne otpornosti i prve subskale – *privrženost školi* na način da su viši rezultati na skali individualne otpornosti povezani s višim rezultatima na subskali privrženosti školi i obrnuto (Tablica 9). Ovakvi rezultati idu u prilog literaturi koja ističe da je snažna vezanost sa školom povezana s rjeđom upotrebom sredstava ovisnosti, smanjenim suicidalnim namjerama, manjom depresivnosti i anksioznosti te manjim brojem ranog stupanja u spolne odnose (Hawkins i sur., 2001, prema Roviš i Bezinović, 2011). Jedno od mogućih objašnjenja ovih rezultata može biti da veća privrženost i povezanost sa školom doprinosi razvoju snažnije i bolje otpornosti učenika na rizike na način da putem osjećaja snažnije podrške i potpore od strane škole i njenih zaposlenika, učenik može i računati na pomoć drugih odraslih. Također, pokazalo se da dobro prilagođeni učenici koji razvijaju pozitivnu privrženost ili društvenu povezanost sa svojom školom imaju veću vjerojatnost ostati akademski angažirani, s manjom vjerojatnosti njihova uključivanja u školski neprilagođena ponašanja i druga antisocijalna ponašanja od učenika koji razvijaju slabiju privrženost školi (Hawkins i Weis, 1985). Isto tako, ukoliko učenik osjeća povezanost sa školom koju pohađa i vidi sebe kao važnim i značajnim dijelom svoje škole, stvara barijeru za razvoj prepreka i rizika kojima može biti izložen znajući da ima potporu koja mu je potrebna kako bi se konstruktivno nosio s nedaćama.

Promatrajući drugu subskalu, primjenom Spearmanove korelacije utvrđeno je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost ($r=0,37$, $p=0,000$) između individualne otpornosti i druge subskale – *predanost izvršavanju školskih obaveza* na način da su viši rezultati na skali individualne otpornosti povezani s višim rezultatima na subskali predanost izvršavanju školskih obaveza i obrnuto (Tablica 9). I u ovom dijelu rezultata vidimo sličnost s

literaturom koja navodi da školska predanost razvijena još u vrijeme početnih godina srednje škole predviđa bolje ishode u odrasloj dobi (Bond i sur., 2007, prema Banatao, 2011). Motivacija za postignućem te težnje za obrazovanjem i učenjem pokazale su se povezanim s uspjehom učenika u školi (Anderman, Austin i Johnson, 2002, prema Banatao, 2011). Osim toga, ove karakteristike pripisuju se onim učenicima koji ne zloupotrebljavaju alkohol i druge droge te ne napuštaju iz škole unatoč višestrukim rizicima (Masten, 1994, Watt, David, Ladd i Shamos, 1995; Werner i Smith, 1992; Wigfield i Eccles, 2002, prema Banatao, 2011). Za takve učenike može se reći da su otporni što podržava rezultate ovog istraživanja. Što postoji veća želja za ispunjenjem školskih zadataka i usmjerenosti ka poštivanju školskih normi, to je veća vjerojatnost da će pojedinac biti otporniji na brojne rizike kojima je izložen i biti uspješniji u nošenju s njima. U skladu s time, Scales i Leffert (1999) navode da je motivacija za uspjehom povezana s akademskim uspjehom, kao što je viša stopa završetka srednje škole, povećanim upisom na fakultet i višim ocjenama.

Na temelju dobivenih rezultata, može se zaključiti kako je hipoteza (H5) koja glasi da postoji povezanosti između individualne otpornosti i vezanosti za školu na obje subskale – privrženost školi i predanost izvršavanju školskih obaveza u potpunosti potvrđena.

Tablica 9 Spearmanovi koeficijenti korelacije između individualne otpornosti, (i) školskog uspjeha i 2 subskale – privrženost školi i predanost izvršavanju školskih obaveza

		Školski uspjeh	Privrženost školi	Predanost izvršavanju školskih obaveza
Individualna otpornost	r	0,14	0,27	0,37
	p	0,04	0,00	0,00

6. Zaključak

Cilj ovog rada bio je prikazati rezultate istraživanja pilot projekta "Pozitivni razvoj adolescenata grada Zagreba: analiza stanja" na Odsjeku za poremećaje u ponašanju, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Kao temeljni cilj ovog diplomskog rada bio je steći uvid u individualnu otpornost učenika srednjih škola iz grada Zagreba te u njihov odnos prema školi. Specifični ciljevi rada bili su utvrđivanje razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na neka njihova demografska obilježja adolescenata (spol i dob) te njihov odnos prema školi (privrženost školi i školski uspjeh). Osnovna pretpostavka je bila da će postojati statistički značajne razlike u individualnoj otpornosti između djevojaka i mladića na način da djevojke iskazuju veću individualnu otpornost od mladića te da će postojati statistički značajne razlike u individualnoj otpornosti između učenika niže i učenika više dobi na način da učenici mlađe dobi iskazuju manju otpornost od onih starije dobi. S obzirom na prvu hipotezu, uočeno je da statistički značajne razlike nema u promatranim varijablama čime ova hipoteza nije potvrđena kao ni sljedeća koja je u testiranju pokazala da ne postoje statistički značajne razlike u individualnoj otpornosti s obzirom na dob učenika. Ovakvi rezultati u suprotnosti su s rezultatima ranije navedenih istraživanja koji ističu da mladići više koriste aktivno suočavanje s problemima, uvjerljiviji su u pogledu direktnog suočavanja s problemima te češće koriste agresivne ili konfrontacijske tehnike kako bi se nosili s interpersonalnim poteškoćama (Coleman i Hagell, 2007), dok djevojčice koriste čimbenike otpornosti kao što su traženje i dobivanje podrške više od dječaka, te koriste ove čimbenike otpornosti više od dječaka (Hampell i Petermann, 2005). Takav rezultat može se donekle objasniti mogućnošću pojave univerzalnih problema i rizika (posebno onih koji proizlaze iz razvojnog doba adolescencije) kod djevojaka i mladića te učenika mlađe i starije dobi pa u skladu s time i jednakim razvojem otpornosti kod njih. Što se tiče dobnih razlika, rezultati također odstupaju od istraživanja Suna i Stewarta (2007) koji ističu da kod razvoja otpornosti u adolescentskoj dobi treba imati na umu da je riječ o razvojnoj dobi koja nosi sa sobom brojne promjene i rizike zbog čega je razumno očekivati određene razlike i fluktuaciju. Osim toga, radi se o malom rasponu dobi sudionika pa je moguće da je i taj čimbenik bio jedan od objašnjenja ovih rezultata. Nadalje, ovim radom nastojala se utvrditi povezanost između individualne otpornosti učenika i njihovog školskog uspjeha izraženog ocjenama koja je predstavljala iduću hipotezu koja je istraživanjem potvrđena. O tome svjedoči i literatura te istraživanje Scales i suradnika (2003, prema De Baca, 2010) koji su utvrdili da viša razina

značajki otpornosti snažno korelira s višim prosjekom školskih ocjena među učenicima kasnijih godina osnovne škole te srednjoškolcima. Isto tako, još jedna povezanost bila je hipoteza ovog rada, a ta je da postoji povezanost individualne otpornosti učenika i njihove vezanosti za školu u obje promatrane subskale – (1) *privrženost školi* i (2) *predanost izvršavanju školskih obaveza*. Ovi nalazi u skladu su s navodima literature koja ističu da se u brižnom školskom okruženju učenici ohrabruju te im se dopušta razvijanje osnovnih ljudskih potreba, a ta iskustva potiču individualnu otpornost i njene snage, poput vještina rješavanja problema, autonomije i socijalne kompetencije (Banatao, 2011).

Kao što je navedeno u uvodu, individualna otpornost se spominje u kontekstu razdoblja tranzicija, katastrofa ili nedaća. Otpornost se često promatra kao prilagodljivu, otpornu na stres, osobnu kvalitetu koja omogućuje da se uspije usprkos nevoljama (Ahern, Ark i Byers, 2008). Iako postoje kontroverze o tome predstavlja li otpornost karakteristiku, proces ili ishod, konstrukt je karakteriziran od strane mnogih istraživača kao dinamičan proces između različitih čimbenika koji mogu posredovati između pojedinca, njegovog ili njezinog okoliša i ishoda. Ukoliko uzmemo u obzir adolescenciju, vrijeme brzog razvoja i promjena, s važnim posljedicama, od kojih neke uključuju i prihvaćanje rizičnog ponašanja, otpornost postaje izuzetno zanimljivo područje istraživanja. Erikson (1968, prema Ahern, Ark i Byers, 2008) je pretpostavio da razvojna faza identiteta može dovesti do toga da adolescenti češće ulaze u različite rizike. Zbog osjećaja neranjivosti na opasnost, oni se lakše upuštaju u rizike ne razmišljajući o posljedicama svojih ponašanja. Iako i dalje ostaje nepoznato kako neki adolescenti razvijaju otpornost na rizike, ipak u tom području postoje određena saznanja i rezultati istraživanja. Ono što se sa sigurnošću može tvrditi je da škola, kao važan zaštitni čimbenik, može utjecati na razvoj otpornosti i smanjenje upuštanja u rizike kod djece i mladih. Škole pružaju učenicima društvenu okolinu gdje mogu razviti zaštitnu i brižnu potporu, pogotovo u odsustvu pozitivnih obiteljskih odnosa (Rutter i sur., 1979, prema Banatao, 2011). Škole koje učenicima pružaju brigu, visoka očekivanja i smislene načine sudjelovanja u različitim aktivnostima bave se razvojnim potrebama studenata i poboljšavaju osobne potrebe i njihovu otpornost. Takve škole, obitelji i zajednice pretvaraju mlade u zdrave, sretne i produktivne osobe spremne na akademske uspjehe i nošenje s rizicima.

Neka od ograničenja ovog istraživanja su činjenica da je istraživanje provedeno na prigodnom uzorku što znači da se rezultati ne mogu generalizirati na cjelokupnu populaciju pa se tako ne može istaknuti da rezultati vrijede za sve srednjoškolce. Nadalje, potrebne su

detaljnije obrade podataka kao i istraživanja povezanosti drugih konstrukata, a ne samo onih koji su prikazani u ovom radu kako bi se mogli donijeti detaljniji i sveobuhvatniji zaključci.

Sve u svemu, rezultati ovog istraživanja mogu biti korisni i praktični u mnoge socijalnopedagoške svrhe. Bez obzira na ograničenja istraživanja, ovim rezultatima ukazuje se na potrebe djece i mladih koje se modernizacijom društva konstantno mijenjaju te na pravac usmjeravanja preventivnih i drugih programa koji ciljaju na potrebe djece i mladih. Pomoću podataka o individualnoj otpornosti adolescenata, olakšava se usmjeravanje socijalnopedagoškog djelovanja na ona područja koja zahtijevaju najviše preventivskih ulaganja, ali i drugih ciljanih intervencija. Uz to, podaci o njihovoj otpornosti i povezanosti iste sa školskim konstruktima naglašavaju važnost škole i njenog utjecaja. Moć i snaga koju škola ima važna je za istaknuti ovakvim ohrabrujućim rezultatima kako bi ona bila sve više prepoznata kao značajno okruženje koje ima šansu ostvariti pozitivne ishode i ojačati pozitivan rast i razvoj djece i mladih.

7. Literatura

1. Ahern, N. R., Ark, P., Byers, J. (2008): Resilience and coping strategies in adolescents. *Paediatric nursing. Adolescent health.* 20 (10). 32-37.
2. Banatao, E.J. (2011): Educational Resilience: The Relationship Between School Protective Factors and Student Achievement. Dissertation. San Diego State University. 1-151.
3. Bašić, J., Kranželić Tavra, V. (2005): Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta.* 7 (1). 15-28.
4. Berc, G. (2012): Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada.* 19 (1). 145-167.
5. Brook, J. S., Brook, D. W., Gordon, A. S., Whiteman, M. (1990): The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs.* 116 (2). 111-267.
6. Car, S., Jeđud Borić I. (2016): Participacija djece u školi. *Rasprave i članci.* 117-136.
7. Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., i Hall, C. (2003): Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools.* 40 (4). 417 – 427.
8. Christiansen, E. J., Evans, W.P. (2005): Adolescent Victimization: Testing Models of Resiliency by Gender. *Journal of Early Adolescence.* 25 (3). 298-316.
9. Coleman, J., Hagell, A. (2007): *Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds.* England: John Wiley & Sons, Ltd.
10. Eilertsen, M. B. (2015): Gender and age differences on resilience in Norwegian adolescents 13-18 years. *Scandinavian Journal of Psychology.* 17. <http://www.ehps.net/ehp/index.php/contents/article/view/1255> (Pristupljeno: 30.4.2017.)
11. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A. (2003): School Engagement: Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference. 1-50.
12. Frydenberg, E., Lewis, R. (1993): Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence.* 16 (3). 253-266.
13. Garmezy, N. (1971): Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry.* 41(1). 101-116.

14. Gazdek, M., Horvat, I. (2001): Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Kriminologija i socijalna integracija*. 9 (1-2). 85-94.
15. Gilgun, J. (1999): Mapping resilience as process among adults with childhood adversities. In: McCubbin, H.I., Thompson, E. A., Thompson, A. I., Futrell, J. A. (eds.), *The dynamics of resilient families*. Thousand Oaks. London, New Delhi: Sage Publications. 41-70.
16. Hampel, P., Petermann, F. (2005): Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 34 (2). 73–83.
17. Hanson, T.L. and Austin, G. (2003): Student health risks, resilience, and academic performance in California: Year 2 Report, Longitudinal Analyses. Los Alamitos, CA: WestEd. 1-78.
18. Hooper, L. M. (2009): Individual and Family Resilience: Definitions, Research, and Frameworks Relevant for All Counselors. *Alabama Counseling Association Journal*. 35 (1). 19-26.
19. John Akinola, Y., Nic-Gabhainn, S. (2014): Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*. 14. 1-10.
20. Ledesma, J. (2014): *Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership*. Sage Publications. 4 (3). 1-8.
21. Libbey, P. H. (2004): Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. *Journal of School Health*, 74 (7). 274-283.
22. Masten, A. S., Coatsworth, J. D. (1998): The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. 53 (2). 205-220.
23. Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. i Ramirez, M. (1999): Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*. 11 (1). 143-169.
24. Masten, A. S., Obradović, J. (2008): Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. *Ecology and Society*. 13 (1). 9.
25. Mikas, D. (2012): Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagoški istraživanja*. 9 (1-2). 83-101.

26. Monique, D. Tremblay, B.A. (2010): Resilience in the Face of Risk: Investigating the Moderating Effects of School Connectedness, Educational Commitment, and Educational Belief in the Context of Adolescent Antisocial Behaviour. Ryerson University. Toronto, Ontario, Canada. 1-126.
27. O'Donnell, D. A., Schwab–Stone, M. E., i Muyeed, A. Z. (2002): Family, School, and Community Multidimensional Resilience in Urban Children Exposed to Community Violence. *Child Development*. 73(4). 1265-1282.
28. O'Leary, V. E. (1998): Strength in the face of adversity: Individual and social thriving. *Journal of Social Issues*, 54 (2). 425-446.
29. Rečić, M. (2003): Obitelj i školski uspjeh učenika, Đakovo: Tempo.
30. Roviš, D., Bezinović P. (2011): Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*. 49 (2). 185-208.
31. Rutter, M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 57 (3). 316-331.
32. Santos, R. S. (2012): Why Resilience? A Review of Literature of Resilience and Implications for Further Educational Research. Qualifying Paper, Claremont.
33. Scales, P., & Leffert, N. (1999): Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development. Minneapolis, MN: Search Institute.
34. Shean, M. (2015): Current theories relating to resilience and young people. A literature review. Victorian Health Promotion Foundation. Melbourne. Australia.
35. Shier, H. (2001): Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*. 15 (2). 107-117.
36. Siebert, A. (2006): Definition of resiliency. OR: Resiliency Center. <http://resiliencycenter.com/resiliency-definitions/> (Pristupljeno: 29.3.2017.)
37. Siebert, A. (2005): The resiliency advantage. Master change, thrive under pressure and bounce back from setbacks. Resiliency Center, Portland.
38. Simons-Morton, B.G., Davis Cump, A., Haynie, D.L. i Saylor, K.E. (1999): Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*. 14 (1). 99-107.
39. Seaton, E. K., i Taylor, R. D. (2003): Exploring familial processes in urban, low-income African American families. *Journal of Family Issues*. 24 (5). 627 – 644.

40. Sun, J., Stewart, D. (2007): Age and Gender Effects on Resilience in Children and adolescence. *International Journal of Mental Health Promotion*. 9 (4). 16-25.
41. Turliuc, M. N., Măirean, C., Dănilă, O. (2013): Risk and resilience in children, family and community. *A Research Review*.
https://www.researchgate.net/publication/272817511_Risk_and_resilience_in_children_family_and_community_A_Research_Review/ (Pristupljeno: 10.04.2017.)
42. Ungar, M. (2004): A Constructionist Discourse on Resilience. *Youth & Society*, 35 (3). 341-365.
43. Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M. I. i Gilgun, J. F. (2007): Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*. 42 (166). 287-310.
44. Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M. i Levine, K. (2008): Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*. 27 (1). 1 - 13.
45. Van Hook, M. P. (2008): *Social work practice with families: A resiliency – based approach*. Chicago: Lyceum Books, Inc.
46. Vulić-Prtorić, A., Lončarević, I. (2015): Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija. *Napredak*. 157 (3). 301-324.
47. Werner, E. S., Smith, R. S. (1992): *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York, Ithaca: Cornell University Press.
48. Windle, G. (2011): What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*. 21 (2). 152-169.
49. Wolin, S. J., Wolin, S. (1993). *The resilient self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Random House.
50. Zimmerman, M. A., Arunkumar, R. (1992): Resiliency Research: Implications for Schools and Policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*. 8 (4). 1-20.

8. Prilozi

Prilog 1. Popis tablica

Tablica 1 Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima	29
Tablica 2 Frekvencije osjećaja uspješnosti u obavljanju školskih zadataka, izvannastavnim aktivnostima, u odnosu s vršnjacima i nastavnicima (F/%)	30
Tablica 3 Deskriptivni pokazatelji za skalu individualne otpornosti	33
Tablica 4 Frekvencije odgovora na tvrdnjama upitnika individualne otpornosti (%).....	34
Tablica 5 Deskriptivni pokazatelji na subskalama - privrženost školi i predanost izvršavanju školskih obaveza	36
Tablica 6 Frekvencije odgovora na tvrdnjama skale Vežanosti za školu (%)	37
Tablica 7 Hi kvadrat test za računanje razlika u individualnoj otpornosti s obzirom na spol sudionika	40
Tablica 8 Kruskal Wallis test za individualnu otpornost s obzirom na dob sudionika	42
Tablica 9 Spearmanovi koeficijenti korelacije između individualne otpornosti, (i) školskog uspjeha i 2 subskale – privrženost školi i predanost izvršavanju školskih obaveza	45

Prilog 2. Popis grafova:

Graf 1. Razlike između individualne otpornosti s obzirom na spol sudionika.....	41
---	----

*Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Pozitivan razvoj adolescenata grada Zagreba: analiza stanja*



Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Draga učenice/ Dragi učenice,

Obraćamo ti se sa zamolbom za sudjelovanje u istraživanju o pozitivnim razvoju adolescenata grada Zagreba koje provodimo s učenicima srednjih škola u gradu Zagrebu. Na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu provodi se navedeno istraživanje u kojem nas zanima koje snage i pozitivne strane imaju mladi koji pohađaju neku od srednjih škola u gradu Zagrebu. Kako bismo to istražili jako nam je važno Tvoje mišljenje pa Te zato pozivamo na sudjelovanje u istraživanju ispunjavanjem *online* upitnika. U istraživanju će sudjelovati oko 5000 srednjoškolaca. Rezultate koje dobijemo ovim upitnikom planiramo iskoristiti za dobrobit mladih tako da će se na temelju njih moći osmišljavati aktivnosti za mlade koje bi mogle doprinijeti njihovom zdravom razvoju.

Sudjelovanje u istraživanju je potpuno dobrovoljno, što znači da imaš pravo, bez ikakvih posljedica, ne sudjelovati ili odustati od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku ispunjavanja upitnika.

Sudjelovanje u istraživanju može biti prilika da stekneš uvid u neke svoja razmišljanja, osjećaje i ponašanja o kojima možda inače ne razmišljaš. Razina neugode u ovom istraživanju neće biti veća od one koju možeš doživjeti u vrlo uobičajenim, svakodnevnim situacijama.

Ukoliko se odlučiš sudjelovati u istraživanju tvoji odgovori na pitanja su anonimni. To znači da nitko neće znati koji su tvoji odgovori i da je tvoja privatnost u potpunosti zaštićena. Isto tako, podaci će biti obrađivani grupno i nikome neće biti poznati tvoji individualni odgovori. Isto tako, neće se moći povezati IP adrese računala s kojih je upitnik ispunjavan i osobe koje su s tih računala ispunjavale upitnik.

Zahvaljujemo Ti za vrijeme i spremnost da razmisliš o sudjelovanju u ovom istraživanju!

Ukoliko si odlučila/odlučio sudjelovati u istraživanju, molimo Te da potvrdiš to svojim potpisom na praznu crtu ispod ovog teksta. Ovaj primjerak ostaje kod istraživača kako bismo imali potvrdu da si svojevrijem pristao/la na istraživanje.

_____, u Zagrebu, _____

potpis

datum



UPITNIK

PRAG_ZG

Zahvaljujemo ti što ćeš sudjelovati u ovom istraživanju!

Sva pitanja u ovom upitniku odnose se na tvoja **razmišljanja, ponašanja i iskustva**, te na tvoj doživljaj vlastite obitelji. Stoga **nema točnih i netočnih odgovora**.

Dobiveni podaci pomoći će nam **da bolje razumijemo** razmišljanja i potrebe mladih, pa te zato molimo da pri odgovaranju budeš **potpuno iskren/a, te da odgovoriš na sva pitanja**.

Ispunjavanje je potpuno anonimno: tvoj identitet se nikako neće moći povezati uz dobivene podatke!

Očekivano vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika je **oko pola sata**.

Hvala ti na suradnji!

Tim projekta
„Pozitivan razvoj adolescenata Grada Zagreba“

ŠIFRA: _____

1. Ime škole: (odaberi)

2. Spol: 1. M 2. Ž

3. Dob:

1. 15 godina
2. 16 godina
3. 17 godina
4. 18 godina
5. 19 godina

4. Koju vrstu škole pohađaš?

1. srednja strukovna trogodišnja
2. srednja strukovna četverogodišnja
3. opća gimnazija
4. klasična gimnazija
5. jezična gimnazija
6. prirodoslovno-matematička gimnazija

5. Koji si razred?

1. prvi
2. drugi
3. treći
4. četvrti

6. S kime živiš? (moguće više odabira)

1. majka
2. otac
3. baka
4. djed
5. maćeha (očeva supruga/partnerica)
6. očuh (majčin suprug/partner)
7. udomiteljica
8. udomitelj
9. sestra/sestre (koliko ima/ju godina?) _____
10. brat/braća (koliko ima/ju godina?) _____
11. drugi rođak/rođaci - tko? _____
12. osobe s kojima niste u rodu – tko? _____

7. Koliko godina ima tvoja majka? (upiši): _____

8. Koliko godina ima tvoj otac? (upiši): _____

9. Označi obrazovanje svoje majke:

1. nezavršena osnovna škola
2. završena osnovna škola
3. završena srednja škola
4. završena viša škola
5. završen fakultet i više

10. Označi obrazovanje svojeg oca:

1. nezavršena osnovna škola
2. završena osnovna škola
3. završena srednja škola
4. završena viša škola
5. završen fakultet i više

11. Koji je radni status tvoje majke?

1. u stalnom radnom odnosu
 2. povremeno zaposlena
 3. nezaposlena
 4. umirovljenica
 5. nešto drugo?
- upiši što: _____

12. Koji je radni status tvog oca?

1. u stalnom radnom odnosu
 2. povremeno zaposlen
 3. nezaposlen
 4. umirovljenik
 5. nešto drugo?
- upiši što: _____

13. U kakvom su odnosu tvoji roditelji?

1. U braku su i žive zajedno
2. U braku su, ali ne žive zajedno
3. U izvanbračnoj su zajednici
4. Razvedeni su
5. Jedan roditelj je preminuo
6. Nešto drugo. Upiši što? _____

14. Kakav je bio tvoj školski uspjeh na kraju prošle školske godine?

- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- nedovoljan dovoljan dobar vrlo dobar odličan

15. U tablici procijeni koliko se sam/sama osjećaš uspješnim/om u obavljanju školskih zadataka, u izvannastavnim aktivnostima (školski projekti, radionice, literarne, dramske i sportske grupe, školske priredbe i slično), u odnosu s vršnjacima i profesorima? (označi s X svoj odgovor za svaki redak)

	Neuspješno	Donekle uspješno	Uspješno	Prilično uspješno	Jako uspješno
Školski zadaci					
Izvannastavne aktivnosti					
Odnos s vršnjacima					
Odnos s profesorima					

16. Koliko si dana potpuno izostao/la s nastave zbog “markiranja” tijekom ZADNJA 4 TJEDNA?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ni 1dan 1 dan 2 dana 3 dana 4-5 dana 6-10 dana 11 ili više dana

17. Na svako od postavljenih pitanja odgovori tako da znakom X označiš odgovor koji za tebe najviše vrijedi (npr. ako je tvoj odgovor “svaki dan” staviš znak X kod “svaki dan”).

	nikada	jednom	nekoliko puta	jednom tjedno	svaki dan
a. Koliko često si tijekom ove školske godine vidio/la da netko od tvojih vršnjaka zlostavlja (npr. fizički napada, ismijava, isključuje...) drugog učenika?					
b. Koliko često si ti bio izložen/a zlostavljanju (npr. fizički napad, ismijavanje, isključivanje...) od strane vršnjaka tijekom ove školske godine?					
c. Koliko si često tijekom ove školske godine izostao/la iz škole jer si se u školi ili na putu do i iz škole osjećao/la kao da te netko može napasti?					
d. Koliko često je tijekom ove školske godine netko ukrao ili oštetio tvoje privatno vlasništvo kao što su mobitel, odjeća ili knjige?					
e. Koliko ti je puta tijekom ove školske godine netko prijetio ili te ozlijedio s nekim oružjem poput palice, noža ili boksera?					
f. Koliko si puta u ovoj školskoj godini sudjelovao/la u tučnjavi?					
g. Koliko si puta u ovoj školskoj godini bio/la ozlijeđen/a ili morao/la potražiti liječničku pomoć zbog sudjelovanja u tučnjavi?					

18. Da li te u posljednjih godinu dana tvoj dečko ili cura namjerno udario, ošamario ili fizički ozljedio?

☐ ☐ ☐

Da Ne Nisam u vezi

19. U ovoj tablici označi sa X koliko često si igrao/la ove igre na sreću u zadnja tri mjeseca.

	niti jednom	jednom ili dva puta	otprilike 1-2 puta mjesečno	otprilike jednom tjedno	nekoliko puta tjedno	svaki dan
Sportske kladionice						
Virtualne utrke konja i sl.						
Igre na automatima (npr. jednoruki Jack i slično)						
Loto listići						
Jednokratne srećke (npr. strugalica)						
Rulet ili bilo koje druge igre u casinu						

20. Znakom X za svako pitanje označi odgovor koji za tebe najviše vrijedi:

Koliko si puta U ŽIVOTU:	nikada	1-2 puta	1-2 puta mjesečno	1-2 puta tjedno	svaki dan
pio/la pivo, vino ili žestoka pića?					
koristio/la marihuanu?					

koristio/la LSD ili druga psihodelična sredstva?					
koristio/la kokain ili crack?					
konzumirao/la ecstasy?					
udisao/la ljepilo ili neka druga sredstva za inhalaciju poput plinova i sprejeva kako bi se napužio/la?					
uzimao/la amfetamine (speed)?					
konzumirao/la lijekove koje ti nije propisao liječnik?					
Koliko si puta U ZADNJIH 30 DANA:	nikada	1-2 puta	jednom tjedno	više puta puta tjedno	svaki dan
pio/la pivo, vino ili žestoka pića?					
koristio/la marihuanu?					
koristio/la LSD ili druga psihodelična sredstva?					
koristio/la kokain ili crack?					
konzumirao/la ecstasy?					

udio/la ljepilo ili neka druga sredstva za inhalaciju poput plinova i sprejeva kako bi se napušio/la?					
uzimao/la amfetamine (speed)?					
konzumirao/la lijekove koje ti nije propisao liječnik?					

21. Molimo te da znakom X označiš koliko su istinite navedene tvrdnje za tebe.

Tvrdnje o tebi...

	uopće nije istinita	donekle je istinita	u većoj mjeri je istinita	potpuno je istinita
Imam visoke ciljeve i visoka očekivanja od sebe.				
Planiram završiti školu.				
Planiram ići na fakultet ili neku drugu visoku školu.				
Veselim se uspješnoj karijeri.				
Znam kome se trebam obratiti za pomoć kada imam problem.				
Pokušavam riješiti svoje probleme tako da pričam ili pišem o njima.				
Mogu riješiti svoje probleme.				

Ne očekujem puno od sebe u budućnosti.				
Mogu učiniti gotovo sve ako se potrudim.				
Mogu surađivati nekim tko ima drugačije mišljenje od mogega.				
Ima puno stvari koje radim dobro.				
Otvoren/otvorena sam za ideje drugih.				
Loše se osjećam kada su nekome povrijeđeni osjećaji.				
Pokušavam razumjeti kroz što drugi ljudi prolaze.				
Kada trebam pomoć, pronađem nekog s kim mogu razgovarati.				
Uživam raditi s drugim učenicima na školskim zadacima.				
Kada radim u timu (u školi), napravim svoj dio posla.				
Izborim se za sebe bez da druge povrijedim.				
Pokušavam razumjeti kako se drugi ljudi osjećaju i kako razmišljaju.				
Vjerujem da mogu riješiti teške probleme.				
Moj život ima smisao.				
Razumijem svoja raspoloženja i osjećaje.				

Razumijem zašto radim ono što radim.				

Tvrdnje o tvojim prijateljima?

Imam prijatelja/prijateljicu mojih godina....

	uopće nije istinita	donekle je istinita	u većoj mjeri je istinita	potpuno je istinita
...kome/kojoj je stvarno stalo do mene.				
...s kojim/kojom mogu razgovarati o svojim problemima.				
...koji/koja mi pomaže kada mi je teško.				

Moji prijatelji....

	uopće nije istinita	donekle je istinita	u većoj mjeri je istinita	potpuno je istinita
...često upadaju u probleme.				
...pokušavaju učiniti ono što je ispravno.				
...su uspješni u školi.				

Koliko su istinite sljedeće tvrdnje o tvom domu ili odraslima s kojima živiš?

U mojem domu, postoji roditelj ili druga odrasla osoba...

	uopće nije istinita	donekle je istinita	u većoj mjeri je istinita	potpuno je istinita
...koja očekuje da poštujem pravila.				
...koja je zainteresirana za ono što radim u školi.				
...koja vjeruje da ću uspjeti u životu.				
...koja razgovara sa mnom o mojim problemima.				
...koja uvijek želi da radim najbolje što mogu.				
...koja me sluša kada imam nešto za reći.				

Kod kuće...

	uopće nije istinita	donekle je istinita	u većoj mjeri je istinita	potpuno je istinita
Radim zabavne stvari ili idem na zabavna mjesta s mojim roditeljima ili drugom odraslom osobom.				
Radim stvari koje su značajne za moju obitelj.				
Sudjelujem u donošenju obiteljskih odluka.				

Sljedeće tvrdnje su o stvarima koje se mogu dogoditi izvan tvog doma ili škole, na primjer u tvojoj zajednici/kvartu ili s nekim drugim osobama.

Izvan mog doma i škole, postoji odrasla osoba...

	uopće nije istinita	donekle je istinita	u većoj mjeri je istinita	potpuno je istinita
...kojoj je stalo do mene.				
...koja mi kaže kada napravim nešto dobro.				
...koja primijeti ako sam uznemiren/uznemirena oko nečeg.				
...koja vjeruje da ću uspjeti u životu.				
...koja uvijek želi da radim najbolje što mogu.				
...kojoj vjerujem.				

Izvan mog doma i škole....

	uopće nije istinita	donekle je istinita	u većoj mjeri je istinita	potpuno je istinita
...član/članica sam sportskih klubova, crkve ili nekog drugog kluba.				
...uključen/uključena sam u muzičke, umjetničke, sportske aktivnosti (hobije).				
...pomažem drugim ljudima.				

22. Molimo te da pročitaš sljedeće izjave pažljivo. Za svaku izjavu zaokruži broj koji najbolje opisuje koliko navedena izjava vrijedi za tebe. Brojevi imaju sljedeće značenje:

1	2	3	4	5
<i>Nikad ili vrlo rijetko je tako</i>	<i>Rijetko je tako</i>	<i>Ponekad je tako</i>	<i>Često je tako</i>	<i>Vrlo često ili uvijek je tako</i>

1. Kada hodam obraćam pažnju na senzacije koje nastaju u mojem tijelu.	1 2 3 4 5
2. Dobro mi ide pronalaženje riječi kojima mogu opisati svoje osjećaje.	1 2 3 4 5
3. Kritiziram samoga/samu sebe kada imam nerazumne i neprikladne osjećaje.	1 2 3 4 5
4. Primjećujem svoje osjećaje bez da imam potrebu reagirati na njih.	1 2 3 4 5
5. Kada nešto radim moj um vrlo lako odluta i lako me se može ometi.	1 2 3 4 5
6. Kada se tuširam ili kupam u kadi, obraćam pažnju na osjet vode na koži.	1 2 3 4 5
7. Svoja vjerovanja, mišljenja i očekivanja mogu lako izraziti riječima.	1 2 3 4 5
8. Teško zadržavam pažnju na onome što radim jer najčešće sanjarim, brinem ili sam ometen/ometena na neki drugi način.	1 2 3 4 5
9. Promatram svoje osjećaje bez da se u njima izgubim.	1 2 3 4 5
10. Govorim si da se ne bih trebao/la osjećati tako kako se osjećam u određenom trenutku.	1 2 3 4 5
11. Primjećujem kako hrana i piće utječu na moje misli, tjelesne senzacije i osjećaje.	1 2 3 4 5
12. Teško mi je pronaći riječi kada trebam izraziti svoje mišljenje.	1 2 3 4 5
13. Lako me je ometi.	1 2 3 4 5
14. Vjerujem da su neke moje misli nenormalne ili loše te da ih ne bi trebao/la imati.	1 2 3 4 5
15. Usmjeravam pozornost na senzacije kao što su vjetar koji mi prolazi kroz kosu ili sunce na mojem licu.	1 2 3 4 5
16. Teško pronalazim prave riječi kada trebam izraziti svoje osjećaje.	1 2 3 4 5
17. Procjenjujem jesu li moje misli dobre ili loše.	1 2 3 4 5
18. Predstavlja mi problem biti fokusiran/na ono što se događa u trenutku u kojem jesam.	1 2 3 4 5
19. Kada imam uznemirujuće misli ili slike, mogu se odmaknuti od toga i biti ih svjestan/na bez da me preplave ili obuzmu.	1 2 3 4 5
20. Pridajem pažnju zvukovima koje čujem kao što su kucanje sata, cvrkut ptice ili zvukovi automobila koji prolaze.	1 2 3 4 5

21. U teškim situacijama mogu zastati bez da odmah reagiram na situaciju.	1 2 3 4 5
22. Kada imam neke tjelesne senzacije, teško mi ih je opisati jer ne mogu naći prave riječi.	1 2 3 4 5
23. Čini mi se da se ponašam automatski i bez puno svjesnosti o tome što radim.	1 2 3 4 5
24. Kada mi se pojave uznemirujuće misli ili slike brzo se mogu umiriti.	1 2 3 4 5
25. Kažem samome/samoj sebi da ne bih trebao/la misliti na način na koji mislim.	1 2 3 4 5
26. Primjećujem okuse i mirise.	1 2 3 4 5
27. Čak i kada se osjećam iznimno uznemireno uspijevam naći način da to izrazim riječima.	1 2 3 4 5
28. Brzo obavljam stvari bez da sam u tome pretjerano pažljiv/a.	1 2 3 4 5
29. Kada imam uznemirujuće misli ili slike, uspijeva mi samo ih primijetiti bez da na njih reagiram.	1 2 3 4 5
30. Mislim da su neki moji osjećaji loši ili neprikladni te da ih ne bih trebao/la imati.	1 2 3 4 5
31. Primjećujem vizualne elemente u umjetnosti ili prirodi kao što su boje, oblici, teksture, igre svjetlosti i sjene.	1 2 3 4 5
32. Moja prirodna sklonost je da svoja iskustva izrazim riječima.	1 2 3 4 5
33. Kada imam uznemirujuće misli ili slike, samo ih primijetim i pustim da prođu.	1 2 3 4 5
34. Poslove ili zadatke obavljam automatski bez da sam svjestan/na što radim.	1 2 3 4 5
35. Kada imam uznemirujuće misli ili slike, sebe procjenjujem dobrim/dobrom ili lošim/lošom ovisno o tome kakva je bila misao ili predodžba.	1 2 3 4 5
36. obraćam pažnju na to kako moji osjećaji utječu na moje misli i ponašanje.	1 2 3 4 5
37. Obično mogu do detalja opisati kako se osjećam u nekom trenutku.	1 2 3 4 5
38. Ulovim se kako radim stvari bez da sam ih svjestan/na.	1 2 3 4 5
39. Ne prihvaćam se kada imam iracionalne ideje.	1 2 3 4 5

23. Ovo nije test kojim ispituje tvoje znanje i zato ne možeš dati pogrešan odgovor. Zanima nas kako se obično osjećaš i kako razmišljaš.

Odgovaraj koliko se ponuđene tvrdnje odnose na tebe i to zaokruživanjem jednoga od brojeva koji imaju sljedeće značenje:

- 1** - uopće NE
- 2** - uglavnom NE
- 3** - kako kada

4 - uglavnom DA
5 - u potpunosti DA

Tvrdnja	Procjena				
1. Dobro raspoloženje mogu zadržati i ako mi se nešto loše dogodi.	1	2	3	4	5
2. Iz neugodnih iskustava učim kako se ubuduće ne treba ponašati.	1	2	3	4	5
3. Kod prijatelja mogu razlikovati kada je tužan, a kada razočaran.	1	2	3	4	5
4. Lako ću smisliti način da priđem osobi koja mi se sviđa.	1	2	3	4	5
5. Lako primijetim promjenu raspoloženja svoga prijatelja.	1	2	3	4	5
6. Lako se mogu domisliti kako obradovati prijatelja kojem idem na rođendan.	1	2	3	4	5
7. Lako uvjerim prijatelja da nema razloga za zabrinutost.	1	2	3	4	5
8. Mogu dobro izraziti svoje emocije.	1	2	3	4	5
9. Mogu opisati kako se osjećam.	1	2	3	4	5
10. Mogu reći da znam puno o svom emocionalnom stanju.	1	2	3	4	5
11. Nastojim ublažiti neugodne emocije, a pojačati pozitivne.	1	2	3	4	5
12. Obaveze ili zadatke radije odmah izvršim, nego da o njima mislim.	1	2	3	4	5
13. Primijetim kada netko osjeća krivnju.	1	2	3	4	5
14. Većinu svojih osjećaja mogu prepoznati.	1	2	3	4	5
15. Znam kako mogu ugodno iznenaditi svakoga svoga prijatelja.	1	2	3	4	5

24. U ovoj tablici su navedene neke tvrdnje koje se odnose na tvoj obiteljski život. Molimo te da pročitaš i odgovoriš na svaku tvrdnju u tablici tako što ćeš zaokružiti odgovarajući broj. Kod odgovaranja, imaj na umu članove obitelji s kojima živiš.

Brojevi imaju sljedeće značenje:

1	2	3	4	5
<i>Uopće se ne slažem</i>	<i>Uglavnom se ne slažem</i>	<i>Niti se slažem niti ne slažem</i>	<i>Uglavnom se slažem</i>	<i>Potpuno se slažem</i>

1. Zajedno donosimo važne obiteljske odluke.	1	2	3	4	5
2. U stanju smo postići međusobno razumijevanje i dok proživljavamo teške trenutke.	1	2	3	4	5
3. Članovi obitelji se međusobno razumiju.	1	2	3	4	5
4. Tražimo pomoć i podršku od rodbine ili prijatelja.	1	2	3	4	5

5. Kod kuće se svatko od nas može „ispuhati“ a da pritom ne uznemiri ostale.	1	2	3	4	5
6. Možemo se osloniti na rodbinu ili prijatelje.	1	2	3	4	5
7. Kroz teškoće možemo prolaziti kao obitelj.	1	2	3	4	5
8. Savjetujemo se međusobno o odlukama koje donosimo.	1	2	3	4	5
9. Raspravljamo o problemima sve dok ne pronađemo rješenje.	1	2	3	4	5
10. Naša rodbina ili prijatelji spremni su nam pomoći u nuždi.	1	2	3	4	5
11. U slučaju nevolje, znamo da od rodbine ili prijatelja možemo dobiti pomoć.	1	2	3	4	5
12. Znamo da smo važni rodbini ili prijateljima.	1	2	3	4	5
13. Od rodbine ili prijatelja dobivamo poklone i druge znakove pažnje.	1	2	3	4	5
14. Dijelimo odgovornosti u obitelji.	1	2	3	4	5
15. Smatramo da se ne treba previše petljati s rodbinom ili prijateljima.	1	2	3	4	5
16. Kada se naša obitelj nađe u problemu, snagu crpimo iz vjere i/ili duhovnosti.	1	2	3	4	5
17. Kada se naša obitelj nađe u nevolji, utjehu pronalazimo u vjeri i/ili duhovnosti.	1	2	3	4	5
18. Vjera i/ili duhovnost naše obitelji, pomaže nam u nošenju s patnjom i velikim problemima.	1	2	3	4	5
19. Vjera/duhovnost daje smisao životu naše obitelji.	1	2	3	4	5
20. Vjera/duhovnost je važan dio našeg obiteljskog života.	1	2	3	4	5
21. Kad se našoj obitelji dogodi nešto loše, vjera/duhovnost čini nas jačim.	1	2	3	4	5
22. U našoj obitelji, kada očekujemo nešto od drugog člana obitelji, jasno mu to kažemo.	1	2	3	4	5
23. U našoj smo obitelji iskreni jedni prema drugima.	1	2	3	4	5
24. U našoj obitelji pokazujemo jedni drugima kako se osjećamo.	1	2	3	4	5
25. U našoj obitelji neke osjećaje kao da je zabranjeno pokazivati.	1	2	3	4	5

26. Kada članovi naše obitelji kažu da će nešto napraviti, to i ispune.	1	2	3	4	5
27. U našoj obitelji doživljavamo probleme kao sastavni dio života.	1	2	3	4	5
28. Kada se naša obitelj nađe u problemu, znamo što ga je uzrokovalo.	1	2	3	4	5
29. U našoj obitelji vlada ugodna atmosfera.	1	2	3	4	5
30. Kada se naša obitelj nađe u problemu, vjerujemo da će sve dobro završiti.	1	2	3	4	5
31. Ugodno se osjećamo dok provodimo vrijeme kod kuće.	1	2	3	4	5
32. U našoj obitelji vjerujemo da imamo snage nositi se s teškoćama.	1	2	3	4	5
33. Kad se pojave problemi, naša obitelj pronalazi nove načine kako ih riješiti.	1	2	3	4	5
34. Članovi naše obitelji osjećaju se vrlo bliski jedni s drugima.	1	2	3	4	5
35. Oba roditelja u jednakoj mjeri sudjeluju u vođenju naše obitelji.	1	2	3	4	5
36. U teškim situacijama članovi naše obitelji podržavaju jedni druge.	1	2	3	4	5
37. Discipliniranje je u našoj obitelji pravedno.	1	2	3	4	5
38. Pri donošenju važnih odluka članovi naše obitelji međusobno razgovaraju.	1	2	3	4	5
39. Naša obitelj može se prilagoditi promjeni kada je potrebno.	1	2	3	4	5
40. Članovi naše obitelji vole provoditi dio slobodnog vremena zajedno.	1	2	3	4	5
41. U našoj obitelji svi dijelimo kućanske poslove.	1	2	3	4	5
42. Iako članovi naše obitelji imaju svoje osobne interese, sudjeluju i u obiteljskim aktivnostima.	1	2	3	4	5
43. U našoj obitelji postoje jasna pravila i uloge.	1	2	3	4	5
44. Kada dođe do problema u našoj obitelji, napravimo kompromis.	1	2	3	4	5
45. Vjerski/duhovni rituali/aktivnosti su važan dio našeg života.	1	2	3	4	5

25. Molimo te da znakom X označiš koliko često primjećuješ navedeno.

	nikad	rijetko	često	vrlo često
Zadovoljan sam svojim nastavnicima.	0	1	2	3
Nastavnici nas poštuju i pažljivi su prema nama.	0	1	2	3
Ostvarujem dobru komunikaciju s nastavnicima.	0	1	2	3
Moji nastavnici potiču kreativnost učenika.	0	1	2	3
Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja.	0	1	2	3
Nastavnici su zainteresirani za predmet koji predaju.	0	1	2	3
Sadržaj većine predmeta je zanimljiv.	0	1	2	3
Nastavnici uvažavaju mišljenje i ideje učenika.	0	1	2	3
Ova škola ispunjava moja očekivanja.	0	1	2	3
Volim ići u školu.	0	1	2	3
Redovito učim.	0	1	2	3
Uvijek nađem vremena za učenje.	0	1	2	3
Kada nam je najavljen usmeni ili pismeni ispit, planiram kada ću i koliko učiti.	0	1	2	3
Trudim se biti što bolji učenik/ica.	0	1	2	3
Redovito pišem domaće zadaće.	0	1	2	3
Dobro planiram svoje dnevne obveze i aktivnosti.	0	1	2	3
Dobro znam rasporediti slobodne aktivnosti i učenje tako da sve stignem.	0	1	2	3

26. Molimo te da pročitaš svaku od dolje navedenih rečenica i da zaokružiš odgovarajući broj na desnoj strani koji najbolje opisuje tvoje osjećaje u proteklom tjednu.

0 Uopće se nije odnosilo na mene

1 Odnosilo se na mene malo ili ponekad

2 Odnosilo se na mene dosta ili često

3 Odnosilo se na mene prilično mnogo ili skoro uvijek

Nema točnih ili netočnih odgovora. Ne zadržavaj se predugo na pojedinim rečenicama.

1. Bilo mi je teško smiriti se.	0	1	2	3
2. Osjećao/la sam da su mi usta bila suha.	0	1	2	3
3. Nisam uopće mogao/la osjetiti neku pozitivnu emociju.	0	1	2	3
4. Imao/la sam poteškoća s disanjem (primjerice, ubrzano disanje te gubitak daha bez tjelesnog napora).	0	1	2	3
5. Bilo mi je teško pokrenuti se da nešto napravim.	0	1	2	3
6. U nekim sam situacijama pretjerano reagirao/la.	0	1	2	3
7. Osjećao/la sam drhtanje (primjerice, u rukama).	0	1	2	3
8. Imao/la sam dojam da trošim jako puno energije na nervozu.	0	1	2	3
9. Brinuo/la sam se oko situacija u kojima bi me mogla uhvatiti trema i u kojima bih mogao napraviti budalu od sebe.	0	1	2	3
10. Osjećao/la sam da se nemam čemu veseliti.	0	1	2	3
11. Primijetio/la sam da se vrlo lako uznemirim.	0	1	2	3
12. Bilo mi je teško opustiti se.	0	1	2	3
13. Osjećao/la sam se sjetno i potišteno.	0	1	2	3
14. Osjećao/la sam se netolerantno prema svemu što me ometalo u onome što sam obavljao/la.	0	1	2	3
15. Osjećao/la sam da sam blizu panike.	0	1	2	3
16. Nisam se mogao/la za ništa iskreno zainteresirati.	0	1	2	3
17. Osjećao/la sam se da kao osoba ne vrijedim puno.	0	1	2	3
18. Bio/la sam dosta osjetljiv/a.	0	1	2	3
19. Osjećao/la sam lupanje srca iako nije bilo fizičkog napora (npr. ubrzano lupanje srca, preskakanje srca)	0	1	2	3
20. Osjećao/la sam se uplašeno bez nekog razloga.	0	1	2	3
21. Osjećao/la sam da život nema smisla.	0	1	2	3

27. Označi znakom X kako si se osjećao/la u posljednja 2 tjedna:

	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Djelomično se slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
a. Nemam volje za aktivnosti u kojima sam ranije uživao/la.					
b. Zbog zabrinutosti ne mogu zaspati.					
c. Čini mi se kao da ništa nema smisla.					
d. O sebi razmišljam jako negativno.					
e. Osjećam se nesretno, depresivno.					
f. Mislim da ništa ne vrijedim.					
g. Osjećam se kao da nemam energije za život.					
h. Često mi se plače.					

28. Znakom X za svako pitanje označi koliko za tebe vrijedi da si:

a. Osjećao/la se tužan/na ili bezvoljan/na svakog dana za redom tijekom dva tjedna ili više tako da si prekidao/la svoje uobičajene aktivnosti?	
b. Ozbiljno razmatrao/la mogućnost da počiniš samoubojstvo?	
c. Izradio/la plan o tome kako ćeš počiniti samoubojstvo?	
d. Imao/la pokušaj suicida?	

29. Označi ukoliko si doživio nešto od navedenog:

1. Smrt člana uže obitelji (brat/sestra, roditelji)
2. Razvod roditelja
3. Teška ozljeda ili teška bolest, ranjavanje, kirurška operacija, prometna nesreća
4. Kazna zatvorom za člana obitelji

5. Pad razreda
6. Oboljenje člana obitelji
7. Smrt bliskog prijatelja
8. Prekid veze
9. Preseljenje
10. Gubitak ili smrt kućnog ljubimca
11. Financijski problemi u obitelji
12. Nasilje u obitelji
13. Velike nesuglasice među roditeljima
14. Velike nesuglasice s roditeljima
15. Teškoće u odnosima s profesorima
16. Teškoće u odnosima s prijateljima/teškoće u vezi
17. Promjene u fizičkom izgledu (akne, naočale, aparatić za zube)

Hvala ti puno na uloženom vremenu i trudu!